

22. juli i samfunnsfagundervisningen

En utforskende studie

Ida Knapstad



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2012

22. juli i samfunnsfagundervisningen

En utforskende studie

© Ida Knapstad

År 2012

Tittel: 22. juli i samfunnsfagundervisningen

Forfatter Ida Knapstad

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tema for oppgaven er 22. juli i samfunnsfagundervisningen i videregående skole, hvor læreres bruk av 22. juli, og hvordan de begrunner denne bruken blir undersøkt. Behandling av 11. september i samfunnsfagundervisningen i USA fungerer som illustrerende kildemateriale og som en ramme for min tilnærming til tematikken. I gjennomgangen av 11. september er oppmerksomheten rettet mot overordnede formål for faget, og didaktisk bruk av såkalte kontroversielle saker blir utforsket i lys av disse. Kontroversielle saker blir gjennomgått på et generelt nivå, og drøftet i tilknytning til 22. juli og empiri. Oppgaven benytter kvalitativ metode med semi-strukturerte intervju av seks lærere i samfunnsfag og/eller programfag på ulike videregående skoler i Oslo. Studien er utforskende og bygger i all hovedsak på intervjudata fra informantene.

Granskningen av 11. september i samfunnsfagundervisningen resulterer i to motstridende syn på overordnede mål for faget, og det er primært disse synene som er utslagsgivende for den pågående debatten i USA. Det er ulike oppfatninger om hva som ligger i demokratisk opplæring, hvor skillet går mellom henholdsvis en tro på reproduksjon og en tro på rekonstruksjon av demokratiske medborgere. Disse motsetningene deler likhetstrekk med Kjetil Børhaugs tilpasnings- og dannelsesperspektiv. Om man legger dannelsesperspektivet til grunn, forutsettes det deliberasjon over kontroversiell tematikk. 22. juli inneholder kontroversielle elementer som kan benyttes med et mål om danning for øye.

Lærerne anerkjenner mulighetene for læring som ligger i bruk av 22. juli gjennom en faglig tilnærming, og de nevner potensielt kontroversielle elementer. Men kontroversene blir ikke benyttet i særlig grad, kun som «smådrypp». At lærerne nevner at kontroversene bør bli og vil bli brukt mer senere, tyder på en diskrepans mellom forestilling og gjennomføring. Bruk eller «ikke bruk» av 22. juli begrunnes ut fra forhold vedrørende elevene, tidsressurser og læreplan i de enkelte fag. Men det kan også tolkes som at aspekter ved 22. juli påvirker praksis. På den ene siden er 22. juli en så fersk hendelse at det råder ulike oppfatninger av hva som er kontroversielt og hvilke saker som er viktige å drøfte i kjølvannet av disse hendelsene. På den annen side kvalifiserer 22. juli som sensitiv sak, og denne kombinasjonen skaper en kompleks situasjon for læreren. Kontroversene og sensitiviteten er eksisterende, men blir tolket ulikt av både lærere og elever. På bakgrunn av dette kan en hevde at bruk av 22. juli i stor grad vil forandre seg i fremtiden, fordi 22. juli enda ikke er et samlet tema i undervisningen.

Forord

Til ofrene, etterlatte og pårørende etter 22. juli 2011.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Dag Fjeldstad ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Takk for alle stimulerende diskusjoner, konstruktiv kritikk og signifikant småpirk. Takk for humørfylte e-poster og møter på kontoret. Ditt engasjement og interesse over mitt valg av tema, og din støtte i de videre valgene jeg har tatt, har betydd svært mye for meg. Jeg er også svært takknemlig for den fenomenale hjelpen jeg fikk av Eivind Solfjell da det virkelig gjaldt.

Videre vil jeg rette en stor takk til mine seks informanter som uten å nøle sa seg villige til å snakke åpent om dette temaet i forbindelse med egen undervisning. Deres fortellinger og inspirerende refleksjoner muliggjorde en spennende tilnærming til et ellers ukjent terreng.

Jeg vil også benytte anledningen til å takke familie, venner og medstudenter som har fylt mine ulike behov; fra ro til liv og alt i mellom. Takk for at dere til enhver tid har vært akkurat det jeg har trengt at dere skal være.

Sist, men ikke minst vil jeg takke Kaja Hjorthol for korrekturlesing, og ellers andre som har kommet med innspill.

Oslo, mai 2012

Ida Knapstad

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1.1	Temaets fagdidaktiske relevans	2
1.1.2	Forskningsspørsmål.....	2
1.1.3	Oppgavens struktur	4
2	Illustrerende kildemateriale.....	6
2.1	<i>Teachable moments</i>	7
2.2	Didaktisk debatt i USA etter 11. september	8
2.2.1	The Thomas B. Fordham Foundation	8
2.2.2	Amerikansk eksepsjonalisme	10
2.2.3	Demokratiopplæring i Norge	12
2.3	Det emosjonelle aspektet i kriser.....	15
2.3.1	En pedagogikk av ubehag	15
2.4	11. september i undervisningsmateriale	17
3	Didaktisk teori om kontroversielle saker	20
3.1	Hvorfor inkludere kontroversielle saker i samfunnsfagundervisningen?.....	20
3.2	Hva er en kontroversiell sak?	21
3.2.1	Tipping - konstruksjon av kontrovers	22
3.2.2	Definisjon av kontrovers	23
4	Metode.....	27
4.1	Første fase og valg av forskningsdesign.....	27
4.1.1	Bruk av samtaleintervju som metode og etiske betraktninger	28
4.2	Utvalg	29
4.2.1	Valg av informanter og adgang til feltet	29
4.3	Intervjuets struktur.....	31
4.3.1	Gjennomføring og transkripsjon	33
4.4	Kvalitetskrav.....	35
4.4.1	Oversikt	35
4.4.2	Reliabilitet og pålitelighet	36
4.4.3	Indre og ytre validitet, troverdighet og overførbarhet.....	37
4.4.4	Objektivitet og bekreftbarhet	39
5	Presentasjon av det empiriske materialet	41

5.1	Empiribaserte kategorier.....	41
5.1.1	Instruksjoner fra ledelsen	42
5.1.2	Sorgarbeid	43
5.1.3	“Smådrypp”	43
5.1.4	Begrunnelser.....	45
5.1.5	Relasjon til elevene og deres oppfatninger	47
5.1.6	Tidsaspektet.....	49
6	Drøfting	53
6.1	22. juli som kontroversielt tema?	53
6.1.1	Kontroversielle elementer i 22. juli.....	55
6.1.2	Sensitivitet og kontrovers.....	59
6.2	22. juli samfunnsfagundervisningen.....	60
6.2.1	Lærerne og det kontroversielle.....	61
6.2.2	22. juli som ledd i demokratiopplæring	62
6.2.3	Påvirkningsfaktorer ved bruk av 22. juli	64
7	Konklusjon	68
	Litteraturliste	72
	Vedlegg	76
7.1.1	Intervjuguide	76
7.1.2	Informasjonsskriv	77
	Figur 1 : Elements in sensitive issues.....	59

1 Innledning

22. juli 2011 plasserte Anders Behring Breivik en bombe i Regjeringskvartalet i Oslo sentrum som tok livet av 8 personer og såret rundt 30. Like etter kjørte han til AUF sin sommerleir på Utøya i Buskerud hvor han skjøt og drepte 69 og såret 66 personer, de fleste tenåringer.

Motivet for terrorhandlingene var å redde Norge fra kulturmarxister og en muslimsk overtagelse ved å påføre Arbeiderpartiet størst mulig tap og hindre ny rekruttering. I etterkant av denne nasjonale tragedien ble det avholdt store markeringer hvor ord som mer demokrati, åpenhet, toleranse, frihet og mangfold dominerte, symbolisert med roser. Sakkyndige rettspsykiatere har offentliggjort to rapporter, hvor den første konkluderer med at Breivik var psykotisk og har diagnosen paranoid schizofreni, og dermed ikke er strafferettslig tilregnelig, mens den andre konkluderer med at han var tilregnelig i gjerningsøyeblikket. For tiden (ultimo mai 2012) pågår rettssaken, og selv om skyldspørsmålet er klart, er det opp til dommerne å avgjøre hvorvidt Breivik var tilregnelig eller ikke. Hendelsene og rettssaken har fått massiv mediedekning nasjonalt og internasjonalt.

Terrorhandlingene 22. juli var den største forbrytelsen i Norge i fredstid og har naturlig nok blitt gjenstand for omfattende oppmerksomhet i samfunnet. I tiden etter var jeg, som andre, preget av denne ufattelige tragedien. Etter hvert reflekterte jeg mye over hva disse angrepene med sine konsekvenser ville bety for det norske samfunnet som helhet, men også for samfunnsfaget i skolen. Jeg antok at det var uunngåelig at 22. juli ville komme inn i skolen og samfunnsfaget i en eller annen form, på grunn av hendelsenes dyptgripende samfunnsmessige karakter. Dermed bestemte jeg meg etter kort tid for at jeg ville skrive min masteroppgave med 22. juli som tema.

I denne prosessen har jeg opplevd 22. juli som smertelig klart og tydelig, men samtidig svevende og uhandgripelig å skulle skrive om. Det har vært en vanskelig, men svært interessant situasjon å skulle se 22. juli i et fagdidaktisk lys, når 22. juli i seg selv er et så bevegelig begrep. Jeg var usikker på om jeg skulle bruke betegnelsen 22.7, 22/7, 22. juli eller terrorangrepene, kanskje terroren, tragedien eller noe helt annet. Det var ikke gitt at jeg skulle bruke ABB, Anders Breivik, Behring Breivik, Breivik, terroristen eller «han». Dette var begrep som det i oppgavens spede begynnelse på langt nær var enighet om i samfunnet. Fremdeles brukes ulike former, men jeg tok en avgjørelse i uke 16 da rettssaken startet, og jeg observerte at størsteparten av media brukte 22. juli og Breivik. Til da hadde jeg brukt egne

koder som ble erstattet. Disse valgene illustrerer mye av bevegeligheten 22. juli har som aktuell og alvorlig hendelse i Norge, og usikkerheten rundt hva som skjer og hvilke konsekvenser som vil komme til syne.

1.1.1 Temaets fagdidaktiske relevans

Begrunnelsen for at 22. juli er fagdidaktisk relevant å undersøke, er at hendelsene inneholder elementer som står i direkte forhold til spesifikke tema i samfunnsfaget. Dette gjelder hovedsakelig temaer som er satt på dagsorden i kjølvannet av 22. juli. Eksempler på dette er ideologi, multikulturalisme, innvandring, ytringsfrihet, demokrati, politikk, medier og rettssystemet. Det er dermed en reell mulighet for å bruke 22. juli som utgangspunkt for flere av kompetansemålene i læreplanen. I forlengelse av dette er det også fagdidaktisk relevant å undersøke hvorvidt bruk av 22. juli kan bidra til å oppnå mer overordnede formål for faget, som opplæring til demokratisk medborgerskap. At det er muligheter for å implementere 22. juli i samfunnsfaget, åpner også for en granskning av hvordan 22. juli faktisk kan komme til å bli brukt skolen. Det er flerfoldige aspekter ved 22. juli som kan og bør undersøkes, men jeg vil i denne studien nærme meg de som er relevante i et samfunnsfagdidaktisk perspektiv. I det videre vil jeg presentere de forskningsspørsmålene som er førende for studien.

1.1.2 Forskningsspørsmål

Mitt primære forskningsspørsmål har en utforskende og åpen karakter, basert på det jeg i utgangspunktet vil finne ut av:

Hvordan blir 22. juli brukt i samfunnsfagundervisningen?

Spørsmålet er avgrenset ved at søkelyset rettes mot *læreres* praksis, til forskjell fra en studie som omfatter flere aktører i skolen eller samfunnet. Jeg har bevisst valgt et fleksibelt forskningsspørsmål, gitt at oppgavens formål er å utforske, til forskjell fra å teste teori. Spørsmålsstillingens «hvordan blir 22. juli brukt» kan bli oppfattet som å inneholde en forutsetning av at 22. juli blir brukt. Jeg tar høyde for at et mulig utfall kan være at 22. juli ikke blir brukt overhodet, noe jeg vurderer som vel så interessant som en eventuell bruk. Studien hviler dermed ikke på en forutsetning om at det eksisterer en reell bruk av 22. juli. I læreres bruk, eller «ikke bruk», ligger nødvendigvis begrunnelser jeg også ønsker å undersøke, og for å belyse hovedspørsmålet er mitt andre forskningsspørsmål som følger:

Hvordan begrunner lærerne sin bruk av 22. juli?

I og med at Norge aldri har opplevd en lignende hendelse i moderne tid, har vi vært vitne til at flere aspekter ved 22. juli, eksempelvis debatter, konsekvenser og reaksjoner, har tatt uforutsigbare vendinger. Dette tilsier at flere momenter ved 22. juli var og er i stadig utvikling, og det er mulig dette preger læreres praksis. Jeg ønsker å fange opp hvordan lærere forholder seg til dette, og innfører med det et tredje forskningsspørsmål som omhandler tidsaspektet:

Hva betyr nærhet og avstand i tid til 22. juli for undervisningen?

Målet er å skape en forståelse for bruk av 22. juli i samfunnsfagundervisningen, med hovedfokus på læreres didaktiske valg og vurderinger. Disse spørsmålene har også avgjort metodevalget, som ble kvalitative intervjuundersøkelser av et utvalg samfunnsfaglærere, noe jeg vil gjennomgå mer inngående i metodekapittelet. I tillegg til disse vil jeg innføre ytterligere to forskningsspørsmål i relasjon til teoridelen, men som jeg også vil knytte til det empiriske materialet etter hvert.

Det var en paradoksal utfordring å skulle finne bidrag relatert til 22. juli. Paradoksalt fordi det er den saken det er skrevet mest om det siste året, samtidig som lite er skrevet om 22. juli tilknyttet undervisningen generelt, og samfunnsfaget spesielt. Ved utgangen av 2011 viste materialet som omhandlet 22. juli i skolen seg å være svært generelt, mye sorgarbeid og mye oppmerksomhet mot barn. Dette var naturligvis svært viktig i denne perioden, men jeg savnet faglige bidrag som omhandlet 22. juli i tilknytning til samfunnsfaget. Det er også en utfordring fordi 22. juli er en svært alvorlig og nylig hendelse uten sammenlikning i Norge, og jeg søker meg dermed til USA hvor det er skrevet mye om 11. september i samfunnsfagundervisningen. Hendelsene er åpenbart forskjellige, og jeg vil ikke foreta en komparativ studie mellom disse. Men derimot kan en granskning av 11. september i samfunnsfagundervisningen i USA føre til en oppdagelse av faktorer som muliggjør en perspektivering av bruk av 22. juli i samfunnsfagundervisningen i Norge. Målet med mitt neste forskningsspørsmål blir dermed å undersøke om det eksisterer lærdommer det er mulig å overføre fra behandlingen av 11. september til behandlingen av 22. juli i undervisningen.

Hvordan kan behandlingen av 11. september bidra til å belyse 22. juli i et samfunnsfagdidaktisk perspektiv?

For å skape et ytterligere teoretisk grunnlag, velger jeg å konsentrere meg om *kontroversielle saker*. Det finnes mye litteratur om bruk av kontroversielle saker i samfunnsfagundervisningen, og knyttet opp mot terrorhandlinger er dette svært relevant. Jeg søker sådan å kartlegge hvorvidt 22. juli per i dag faller inn under kategorien kontroversielle saker og stiller mitt femte og siste forskningsspørsmål:

Er 22. juli kontroversielt i samfunnsfagundervisningen?

Studiens utforskende karakter og temaets bevegelse legger ikke til rette for å spørre lærerne direkte om teoriens hovedprofil, med utgangspunkt i de to foregående forskningsspørsmålene. Intervjuene vil dermed dreie seg om læreres bruk og begrunnelser på et generelt nivå, og ikke direkte knyttet til 11. september eller kontroversielle saker.

Målet med studien som helhet er dermed å undersøke læreres bruk av 22. juli, og få en forståelse av denne bruken gjennom deres begrunnelser. I tillegg vil jeg granske hva som gjorde seg gjeldende i samfunnsfagdidaktiske kretser i USA etter 11. september, for å kaste lys over 22. juli. Mer spesifikt ønsker jeg å analysere 22. juli som tema i skolen og hvorvidt det kan sies å være kontroversielt. For å skape et helhetlig bilde av situasjonen per i dag med nevnte utgangspunkt, søker jeg å binde sammen læreres bruk, det som fremkommer gjennom undersøkelsen av 11. september og bidrag om kontroversielle saker.

1.1.3 Oppgavens struktur

Første del vil ta for seg 11. september som illustrerende kildemateriale, hvor en gjennomgang av hovedsakelig to ulike syn på fagets formål generelt og i relasjon med 11. september i samfunnsfagundervisningen vil bli presentert, drøftet og sammenliknet med lignende tanker i Norge, presentert ved Kjetil Børhaugs perspektiv. For ytterligere å granske behandlingen av 11. september i undervisningen, vil jeg gjennomgå emosjonenes rolle i undervisningen og 11. september i amerikanske læreverk.

Teoridelen omhandler begrunnelser for bruk av kontroversielle saker, samt en beskrivelse av kontroversielle saker med søkelys på definisjon og konstruksjon av disse. Deretter følger metodekapittel hvor jeg legger frem metodevalg, utvalg og intervju, samt en drøfting omkring

ulike metodiske kvalitetskrav. Etter dette blir resultatene fra intervjuene presentert i seks egenkonstruerte empiribaserte kategorier. I del 6 vil jeg starte med å drøfte hvorvidt 22. juli i seg selv som «fenomen» er kontroversielt på selvstendig grunnlag, uavhengig av det empiriske materialet. Denne drøftingen knyttes til gjennomgangen av kontroversielle saker generelt i teoridelen, og avsluttes med det sensitive aspektet som potensielt ligger i undervisning om kontroversielle saker. Gjennomgangen av 22. juli som kontroversielt fungerer som en forutsetning for å kunne analysere datamaterialet i henhold til bruk av 22. juli og kontroversielle saker. Etter behandlingen av 22. juli som kontroversielt tema, vil jeg i del 6.2 gå tilbake til det empiriske materialet. Funnene blir drøftet med tilknytning både til det illustrerende kildematerialet og kontroversielle saker, men også på selvstendig grunnlag der hvor det kommer opp interessante momenter. Med dette mener jeg at analysen ikke utelukkende baserer seg på tidligere teori, men også andre innspill som kan bidra til en helhetsforståelse av temaet.

Gjennom hele oppgaven vil samfunnsfag bli brukt som en fellesbetegnelse for samfunnsfag VG1 og relevante programfag VG2/VG3 som sosialkunnskap, politikk og menneskerettigheter, sosiologi og sosialantropologi. Dette er primært for å forenkle, men også fordi det ikke er relevant å skape et skarpt skille mellom disse. Der det er nødvendig å skape et klart skille mellom fagene vil jeg benytte meg av betegnelse samfunnsfag VG1 og programfag.

2 Illustrerende kildemateriale

En stor utfordring med denne oppgaven var å knytte temaet opp mot annet foreliggende materiale. Sannsynligvis fordi det har gått så kort tid siden hendelsene, har jeg per dags dato ikke funnet materiale som omhandler 22. juli direkte i sammenheng med samfunnsfagundervisningen i videregående skole. En annen innfallsvinkel ble derfor å ta utgangspunkt i lignende hendelser i andre land for å undersøke disse i forhold til samfunnsfagundervisningen. Jeg ønsket derfor å undersøke en omfattende terrorhandling i et annet vestlig land. Primært var jeg interessert i Oklahomabombingen i USA i 1995, som drepte 168 mennesker, derav 19 barn. Grunnen til dette var de mange likhetene mellom Timothy McVeigh og Anders Behring Breivik med tanke på gjerningsmennenes profiler, mål, metode og antall døde.¹

Etter lang tids litteratursøk og veiledning fra bibliotekar viste det seg svært vanskelig å oppdrive relevante bidrag om Oklahomabombingen som dreide seg om undervisning og samfunnsfag i videregående skole. Neste steg ble å rette søkelyset mot terrorangrep i vestlige land som muligens kunne ha større gjennomslagskraft i undervisningen, og jeg bestemte meg derfor for å undersøke terrorhandlingene 11. september 2001 nærmere. Hendelsene er utvilsomt svært forskjellige når det gjelder bakgrunn, metode, fiendebilde og de konsekvensene terrorangrepene fikk. Men med tanke på alvorlighetsgrad, symboleffekten ved målene, de mange uttrykk for kollektiv sorg, graden av nasjonal mobilisering og den massive mediedekningen nasjonalt og internasjonalt, bærer 11. september mange likhetstrekk med 22. juli, og det er hovedsakelig det jeg vil ha som utgangspunkt videre. Det faktum at begge representerer svært alvorlige terrorangrep, som i stor grad preget og preger hele samfunn dypt og over lengre tid, er i seg selv en begrunnelse for å knytte hendelsene sammen til samfunnsfagundervisningen. Det viste seg at det har blitt publisert store mengder litteratur i

¹ I amerikanske medier blir Breivik ofte kalt «Norways Timothy McVeigh», og Breivik viser selv til McVeigh som inspirasjon både under rettssaken og i manifestet. McVeigh sprengte Alfred P. Murrah Federal Building med en gjødsel- og dieselbasert bombe, som en respons til hvordan den føderale regjeringen hadde håndtert hendelsene ved Ruby Ridge og beleiringen av Waco. Forfatteren Jonathan Kay (2011) knytter også Breivik og McVeigh til William Luther Pierce (alias Andrew McDonald) sin fiksjonsroman fra 1978, *The Turner Diaries*, som er en klassiker i de høyreekstreme miljøene. Boken er skrevet fra år 2099 hvor verden er fri fra jøder og ikke-hvite. Hovedpersonen Earl Turner, leder for en av tolv terrorceller, hadde 106 år tidligere sprengt FBI-bygningen med en gjødselbombe, for deretter å ha vilkårlig skutt uskyldige mennesker for å starte en rasekrig. Slik blir karakteren en revolusjonær patriot, en helt og martyr, udødeliggjort ved å fullføre sin forpliktelse til egen rase og «den hellige orden». McVeigh solgte denne romanen og hadde utdrag fra den på seg ved sin pågripelse. Breivik sitt terrorplot og virkelighetsoppfatning har mange likheter med denne romanen, men hovedskillet i konspirasjonsteoriene går hvor Breivik ikke er imot jøder og ikke-hvite generelt, men primært mot islamisering (Kay, 2011) (Andrew Gumbel, 2011).

USA som tar for seg bruk av kriser generelt og 11. september spesielt i samfunnsfagundervisningen, og det er med dette jeg vil søke å finne en ramme rundt en tilnærming til 22. juli.

2.1 *Teachable moments*

Lori Patton (2008) legger vekt på muligheten til læring som kommer av kriser i form av naturkatastrofer eller menneskeskapte tragedier og eksemplifiserer med Virginia Tech-massakren, terrorangrepet 11. september, orkanen Katrina, tsunamien i Sørøst-Asia, og situasjonen i Darfur i Sudan. Et interessant moment er at ved å skulle legge til rette for en samtale om krise, vil en alltid stå overfor en pressende utfordring: det normaliserende drivet til å bevege seg fremover, komme tilbake til det normale og ikke leve i fortiden (Patton, 2008). Det nøyaktige tidspunktet for å gå videre råder det ingen konsensus om, men følgende sitat illustrerer en viktig refleksjon til etterretning:

As educators, we cannot accept the premature closure of one of the most “teachable moments” to occur in our lifetimes. Such moments are necessary for examining how and why crises occur, our responses to them and what they reveal about the future.

(Dolby & Burbules, 2002 i Patton, 2008: 11)

Dette synes svært relevant med tanke på samfunnsfagundervisningen, og oppgaven læreren står overfor er å forstå kriser som «teachable moments» (Patton, 2008). «Teachable moments» er et gyllent øyeblikk med stort potensial for læring. Det er en utfordring å skulle oversette «teachable», men jeg landet på *læringsegnete* øyeblikk som jeg mener oppsummerer betydningen av ordet, og det er denne termen jeg vil bruke fremover. Et læringsegnet øyeblikk kan forklares videre som et øyeblikk hvor elevene er ekstra mottakelige for læring, og læreren har dermed en ideell sjanse til å gi elevene innsikt i aktuelle tema knyttet til faget. George Lipscomb (2002) forklarer at i et slikt øyeblikk vil læreren konsentrere seg om den aktuelle hendelsen for å hjelpe elevene til å forstå det som for øyeblikket er relevant for de. Golfkrigen, Oklahoma-bombingen og Columbine-skytingen er også hendelser som passer under denne kategorien, men Lipscomb (2002) illustrerer med 11. september, som han karakteriserer som en krise for både individ og stat. Etter 11. september foregikk mange undervisningstimer som vanlig, ofte etter påbud fra ledelsen, men også på grunnlag av et ønske fra lærerne om å ta vare på elevene, og ikke «kapitalisere på læringssituasjonen» ved å ignorere sorgarbeid og kun fokusere på det faglige i hendelsen (Lipscomb, 2002). På den

annen side var det flere lærere som dro nytte av de læringsegnete øyeblikkene i etterkant av denne krisen ved å sentrere undervisningen rundt terrorangrepene (Lipscomb, 2002). De hadde også et utvalg av tilleggsmateriale å støtte seg til, siden ideelle organisasjoner, media, private forlag og statlige aktører umiddelbart utarbeidet og publiserte materiale om 11. september som kunne brukes i samfunnsfag og undervisning generelt. Internett florerer per dags dato av undervisningsmateriale direkte knyttet til 11. september i samfunnsfagundervisningen, og det har det gjort siden rett etter hendelsene. Å skaffe seg en oversikt over alle disse ressursene synes nesten uoverkommelig. Men mens det var en relativt unison enighet om at dette læringsegnete øyeblikket burde behandles i undervisningen, ble innfallsvinkelen derimot gjenstand for store diskusjoner i USA.

2.2 Didaktisk debatt i USA etter 11. september

Som nevnt finnes det betydelige mengder bidrag om 11. september i undervisningen generelt og samfunnsfag spesielt som kom i tiden etter terrorangrepene, samt en ny bølge rundt tiårsjubileet i 2011. Flere av disse viser tydelig at 11. september var med på å blusse opp igjen en didaktisk debatt med to motstridende hovedsyn. Jeg har valgt ut sentrale bidrag som ofte refererer til hverandre for å belyse denne striden i USA.

2.2.1 The Thomas B. Fordham Foundation

I 2003 ga den private konservative stiftelsen The Thomas B. Fordham Foundation ut en rapport som inneholdt kritikk av rådende undervisningsmetoder og læreplaner i samfunnsfag, med påfølgende forslag til reform. Disse utgivelsene var det største og mest merkbare forsøket på å reformere samfunnsfaget i USA (E. Wayne Ross & Perry Marker, 2005) og startet en heftig debatt blant sentrale aktører om opplæringen i samfunnsfag, hvor mye dreide seg om hvordan en skulle nærme seg 11. september. Først ble rapporten *Where Did Social Studies Go Wrong* (populært forkortet til WDSSGW) gitt ut, deretter en samling artikler med hovedfokus på 11. september kalt *Terrorists, Despots and Democracy: What Our Children Need to Know* (forkortet TDD). De ulike forfatterne i WDSSGW tar blant annet for seg samfunnsfagets historie, «global education ideology», samt multikulturalisme og samfunnsfag. Kapitlene bærer navn som «Passion Without Progress», «The Training of Idiots», «Garbage In, Garbage Out» og «Ignorant Activists». Allerede i forordet i WDSSGW kritiserer stiftelsens president, Chester Finn Jr., rådene som ble gitt av fremtredende aktører

innen utdanningsinstitusjoner og samfunnsfagundervisningen umiddelbart etter 11. september. Finn mente at de mer liberale aktørene feilaktig oppfordret elevene til ikke å skulle legge skylden på noen da det kunne lede til hat og fordommer, de skulle verdsette ulikhet og vurdere muligheten for at USA selv var ansvarlig for terrorangrepene (Finn, 2003^a). For å illustrere retorikken i Finn sin kritikk til disse aktørene har jeg valgt ut et direkte sitat:

Teachers were not urged to explain to their young charges why some bad people abhor freedom and seek to obliterate democracy; why America, because of what it stands for, is abhorrent to those who would enslave minds, subjugate women, and kill those who differ from themselves; why the United States is worth preserving and defending; and how our forebears responded to previous attacks upon their country in particular and freedom in general. Do not teach such things, was the message. They are jingoistic, premodern, doctrinaire, wrong.

(Finn 2003^a: III)

Det samme går igjen i TDD, hvor Finn kritiserer det han mener var en bølge bidrag som viste en tilsynelatende likegyldighet for patriotisme i undervisningen etter 11. september. I månedene etter ga store aktører som the National Association of School Psychologists, the American Red Cross, the National Educational Association, the National Council for the Social Studies, samt journalen *Rethinking Schools* ut et rikt materiale relatert til terrorisme og 11. september. Han mener rådene som ble gitt var relativistiske, pasifistiske og «non-judgemental» (Finn, 2003^b). Det viktigste var hva disse bidragene manglet: «that this painful episode creates a powerful opportunity to teach our daughters and sons: about heroes and villains, freedom and repression, hatred and nobility, democracy and theocracy, civic virtue and vice» (Finn, 2003^b: 9)

Alfie Kohn (2001) var en av bidragsyterne i *Rethinking Schools* som Finn kritiserer. Han poengterer at ingenting kan rettferdiggjøre 11. september, men ved å utvetydig fordømme angrepene vil en ikke bli fratatt ansvaret for å forklare de. Det er vanskelig å forstå hvordan noen kan ta uskyldige liv, men en må tørre å spørre hvorfor. Selve angrepene hadde en kontekst og kanskje et motiv som er fullstendig forståelig og spesielt viktig for lærere å gripe fatt i (Kohn, 2001). Utdanning må handle om å utvikle kompetanse og anlegg for å stille spørsmål ved den offisielle historien, samt være skeptisk mot «oss mot de» og «vi bra-de dårlige» dikotomier (Kohn, 2001). Kohn (2001) fremhever som mange andre at skolens standard bør måles ut fra hvorvidt den neste generasjonen forstår og omfavner den enkle

sannheten om at livet til noen i Kabul eller Baghdad ikke er verdt mindre enn livet til noen i New York eller ens eget nabolag.

2.2.2 Amerikansk eksepsjonalisme

Flere mener de konservative gjør feil i å bruke amerikansk eksepsjonalisme² som rammeverk for undervisning om 11. september. Denne normative ideologien, til forskjell fra den empiriske virkelighet, eksisterer som en sterk kulturell virkelighet med egen retorikk som har mektig kraft i USA og er svært tydelig i både WDSSGW og TDD (Kenneth Waltzer & Elisabeth Heilman, 2005). Patriotisme er nødvendigvis en underkategori av amerikansk eksepsjonalisme, og betydningen av patriotisme i samfunnsfaget etter 11. september har vært og er gjenstand for stor debatt i USA.

Kritisk demokratisk patriotisme

Waltzer og Heilman presenterer et motsvar til Fordham-rapportene i sin artikkel «When Going Right Is Going Wrong: Education for Critical Democratic Patriotism». De mener at opplæringen kan inneha et element av patriotisme, i tillegg til en kritisk holdning til landets historie og politikk, noe de kaller en «kritisk demokratisk patriotisme» (Waltzer & Heilman, 2005). Å se på opplæringen gjennom høyreorienterte briller som fremmer «patriotisk stolthet», vil føre til en feiltolkning av den amerikanske erfaringen og patriotismens kjerne, i tillegg til en misoppfatning av de politiske, moralske og pragmatiske dimensjonene i en opplæring for demokratisk medborgerskap (Waltzer & Heilman, 2005). Videre påpekes det at de mer konservative bidragene ikke skiller mellom ideen om statsborgerskap og medborgerskap. Hvor statsborgerskap er en eksklusiv og geografisk avgrenset status, innebærer medborgerskap intellektuelle og etiske elementer som elevene ikke nødvendigvis er eller blir utrustet med fra andre sosialiseringsarenaer (Waltzer & Heilman, 2005). For å utruste elevene med disse evnene kreves det ettertenksom og utfordrende opplæring.

² Et konsept introdusert i verket *Democracy in America* av den franske politiske teoretikeren Alexis de Tocqueville etter hans opphold i USA fra 1835 til 1840. De Tocqueville mente USA var unikt med tanke på sitt representative demokrati, egalitarisme, frihet og individualisme. De som i dag støtter seg på konseptet om eksepsjonalisme hevder at USA sin historie har vært eksepsjonell, isolert fra europeiske konflikter om føydalisme, sosiale revolusjoner, etnisitet og nasjonalisme. Amerikansk eksepsjonalisme er ikke nødvendigvis en objektiv målestokk, og overlapper ofte med identitet (Christopher Leahey, 2005).

Jonathan Burack (2003) medvirket i WDSSGW og var forferdet, men langt fra overrasket, over de mange oppfordringene til å utøve toleranse overfor muslimer og arabere i etterkant av 11. september. Det vises til konsensusen samfunnsfagkretsens profesjonelle elite har omkring verdens historie og kultur («a global education ideology»), og Burack (2003) mener at alle som er klar over denne konsensusen, burde ha ventet at disse elitene ville «harp on American insensitivity toward Islam while muting concerns about the murderous intolerance of Islamic radicals toward America»(: 41). Videre hevder han at det er vanlig med en relativistisk holdning som nekter å innføre universelle etiske standarder når det kommer til å bedømme andre kulturer (Burack, 2003). Fornektelsen av universelle standarder blir beskrevet som en universell standard i seg selv, nemlig toleranse, men dersom toleranse er den eneste universelle standarden, blir en ikke oppfordret til å tolerere det utolererbare? (Burack, 2003). Waltzer og Heilman (2005) på sin side mener at demokrati og demokratisk opplæring ikke skal ses i sammenheng med en slags moralsk relativisme hvor alle former for kulturelle uttrykk skal tolereres. Demokrati og demokratiopplæring bør ses i sammenheng med moralsk objektivisme hvor moralske- og politiske system, samt utdanningssystem hviler på en objektiv tro på en felles menneskelig natur og felles menneskerettigheter, et poeng Burack overser (Waltzer & Heilman, 2005). Ideen om menneskerettigheter trumfer ideen om toleranse og følgelig vil ikke brudd på menneskerettighetene bli tolerert (Waltzer & Heilman, 2005). På denne måten er det helt på sin plass at lærere fordømmer terrorhandlingene 11. september, samtidig som at de fremmer toleranse overfor muslimer.

Waltzer og Heilman (2005) hevder at tanker om moralske standarder er vanlig blant mange konservative som reflekterer en misforståelse av objektive prinsipper i demokratiet, og i deres søken etter moralske holdninger, argumenterer de for en autoritær stabilitet som er langt fra demokratisk. Riktighet og sannhet må kontinuerlig bli vurdert, revurdert og dratt i tvil, fordi demokrati er en styringsmetode som ikke legitimeres kun ut fra sitt innhold, men sine prosesser og idealer (Waltzer & Heilman, 2005). Dette er ikke moralsk relativisme fordi deliberasjon må forekomme angående begrep som frihet, rettigheter, ytringer, rimelighet og rettferdighet. Vi må kontinuerlig ta opp meningene med disse begrepene og slik er en demokratisk forståelse i stadig forandring (Waltzer & Heilman, 2005). Kritisk tenking over hva som er rett eller sant overvinner lydigheten til evige sannheter.

Hvilket demokrati?

Journalen *The Social Studies* publiserte også flere artikler i årene etter 11. september, deriblant Ross og Markers todelte «Social Studies: Wrong, Right or Left? A Critical Response to the Fordham Institute's Where Did Social Studies Go Wrong? » Ross og Marker (2005) hevder det kreves en avgjørelse av hvilken sosial kunnskap som er viktigst, hvilken kompetanse og atferd som er mest verdifull og hvilke verdier som er mest signifikante for å sette grensene for hva det undervises i. Det kan skimtes en enighet om at alle lærere har samme oppgave, det å skape demokratiske medborgere, men at det foreligger ulike syn på hva som ligger i denne prosessen og i begrepet demokrati i seg selv.

Eksempelvis beskriver Finn (2003^a) i forordet av WDSSGW tre essensielle grunnsetninger for enhver læreplan i samfunnsfag; demokrati er den mest verdige form for menneskelig regjering noensinne, og demokratiets overlevelse, spredning eller perfeksjon i praksis kan ikke bli tatt for gitt. I tillegg avhenger demokratiets overlevelse av vår overføring av «the political vision of liberty and equality before the law that unites us as Americans—and a deep loyalty to the political institutions our Founders put together to fulfill that vision» (Finn, 2003^a: VI). Spesielt ideen om overføring skaper et skarpt skille i samfunnsfagkretsene, og fører til at formålet med samfunnsfaget stadig er under debatt. Det er ved forsøk på reform at disse spenningene kommer til syne; understrekingen av kulturell arv fra det dominante samfunn kontra utviklingen av kritisk tanke og demokratisk medborgerskap; sosial reproduksjon kontra sosial rekonstruksjon (Ross & Marker, 2005).

2.2.3 Demokratiopplæring i Norge

Spenningsforholdet vedrørende samfunnsfagets formål i USA kan også sammenlignes med spesielt to av Børhaugs tre begrunnelser for samfunnsfaget. Den første gjorde seg gjeldende i tiden frem mot andre verdenskrig og har flere likhetstrekk med de amerikanske konservative. Det var en patriarkalsk retning hvor tillit til Storting og konge stod sentralt, i tillegg til en identifisering med folk og fedreland (Eikeland, 1989 i Børhaug, 2005). Legitimering av samfunnsforholdene og nasjonsbygging var to aspekter innenfor dette perspektivet. Faget kunne være legitimerende ved å fremme at kulturelle, økonomiske, sosiale og politiske strukturer i samfunnet var riktige og naturlige (Børhaug, 2005). Legitimeringsbegrunnelsen ville også fremstille politikk og styring som demokratisk og i direkte forhold til demokratiske kriterier (Børhaug, 2005). At konstitusjonen fremstilles i samsvar med styringsverket og

dermed er rettmessig, var også noe Hellinger og Judd (1991 i Børhaug, 2005) fant i studier av amerikanske lærebøker. Dette perspektivet er ikke ulikt Fordham-rapportene og den konservative fløyen innen samfunnsfagdidaktikk i USA som gjennomgått tidligere. En legitimerende begrunnelse vil på ingen måte tillate kritisk refleksjon omkring egne forhold som for eksempel det representative demokratiet, men gjør det derimot fullt mulig å kritisere utgrupper i samfunnet (Børhaug, 2005).

I tillegg til legitimering, var nasjonsbygging også et aspekt. Faget vektla ikke internasjonale strukturer i samfunnet, men fremhevet at samfunnet var et sett av nasjonale strukturer, for dermed å kunne styrke nasjonalstaten som utgangspunkt for politikk og samfunnsstyring (Børhaug, 2005). Man kunne hevde at det er nødvendig å videreføre grunnleggende verdier og oppslutning om institusjonelle praksiser i skolen, men ulempen er at det kan bli et autoritært fag om denne begrunnelsen blir enerådende (Børhaug, 2005).

I skolepolitisk debatt trekkes gjerne Børhaugs andre begrunnelse frem, at faget er nyttig og slik kan brukes av eleven til å oppnå noe konkret. Kunnskap om institusjoner, offentlige tjenester, argumentasjonsferdigheter og kritisk tenking er direkte nyttig for den enkelte elev (Børhaug, 2005). Men er politisk engasjement og deltagelse, forståelse for sammenhenger i innvandring og internasjonal politikk virkelig direkte nyttig for den enkelte? Om nyttebegrunnelsen blir for dominerende kan det gjøre samfunnsfaget noe fattig (Børhaug, 2005).

Den siste begrunnelsen for samfunnsfaget, dannelsesperspektivet, er mer interessant i denne sammenhengen, fordi det har flere likhetstrekk med perspektivet den mer liberale fløyen i USA har i diskusjonen om samfunnsfagets begrunnelse. Her vil jeg følge Børhaug (2005) som kontrasterer danning med dannelse, hvor dannelse vil si å ukritisk overta de dominerende standarder for atferd og normer. Dannelse skisserer den ytre atferd, og legger ikke til rette for gjennomtenkte valg av atferd eller kritisk bevissthet (Børhaug, 2005). Et annet skille mellom danning og dannelse er at dannelse ikke vil stille seg kritisk til samfunnsforholdene, og innehar dermed ikke et kritisk endringsperspektiv (Børhaug, 2005). Det er åpenbart å foretrekke at samfunnsfaget knyttes til danning ved selvstendig vurdering enn til dannelse med passiv overtagelse. Men Børhaug (2005) påpeker at ved gjennomgang av temaer som innvandring, flerkulturelle samfunn, demokrati og politisk deltagelse, er det en fare for at en borgerlig politisk, kulturradikal eller sosialdemokratisk korrekthet kan ha påvirket samfunnsfaget, uten at dette blir utdypet noe videre hos Børhaug.

Danning skal lede frem til en myndiggjøring av elevene gjennom selvstendig, kritisk vurdering av samfunnsforhold på grunnlag av kriterier som rettferdighet, likestilling, miljøverdier eller solidaritet (Børhaug, 2005). I tillegg skal elevene oppnå forståelse av egen forbindelse til disse samfunnsforholdene og drive en aktiv deltagelse som tar sikte på å forandre sosiale forhold (Børhaug, 2005). I denne sammenheng er det viktig at faget relaterer sitt innhold til elevenes livsverden ved å se på ulike samfunnsforhold slik de nedfeller seg i skolen og i samfunnet og i neste omgang kan de samme fenomenene knyttes opp mot større sammenhenger (Børhaug, 2005). I tillegg er det viktig at faget lærer elevene visse ferdigheter som blant annet faglig empirisk analyse hvor en støtter seg på empiri fremfor autoritet og evnen til å diskutere (Børhaug, 2005).

Enten eller?

Naturligvis finnes gråsoner, både i USA og i Norge, men forskjellene kan beskrives langs et kontinuum av formål hvor polene går fra en tro på indoktrinering, reproduksjon og overføring, til en tro på kritisk tanke, rekonstruksjon og informert sosial bedømmelse (Ross & Marker, 2005). Førstnevnte beskrives som overføring av demokratisk medborgerskap slik vi så forfektet av WDSSGW og TDD, og sistnevnte informert sosial bedømmelse jamfør de mange responsene og Børhaugs dannelsesperspektiv. Informert sosial bedømmelse gir mulighet til granskning, utforskning og kritikk, samt revisjon av tidligere tradisjoner og eksisterende sosiale praksiser (Ross & Marker, 2005). Elevene er på denne måten involvert i undersøkelsen av sosiale problem, de lærer selvstendig tenking og ansvarlig sosial kritikk, samt at de blir introdusert til ulike perspektiv. Ren fagkunnskap blir sett på som viktig og nødvendig, men tentativt og ufullstendig da det primære målet er å støtte elevene til å forstå sin verden og seg selv som medborgere (Ross & Marker, 2005).

På den annen side er disse forskjellene i felten reelle og viktige, og de motstridende synene på samfunnsfagets natur og formål kan være nyttige å undersøke om en tar utgangspunkt i deliberasjon som kjernen i faget. Samfunnsfagets mål og praksis kan ikke være definert en gang for alle, da det ikke vil tjene demokratiet (Leahey, 2005). John Dewey sin oppfatning av demokrati er formålstjenlig i denne sammenhengen. Han beskriver demokrati som en form for forbundet levesett eller felles kommunisert erfaring, i tillegg til at utdanning ikke har en definert mening frem til vi definerer hvilket samfunn vi har i tankene (Dewey, 1966 i E. Wayne Ross, 2006). Slik finnes det ikke noe «vitenskapelig objektivt» svar på spørsmålet om

samfunnsfagets formål, da disse formålene ikke kan oppdages med det blotte øyet (Ross, 2006). En lignende tilnærming finner vi hos Taylor, som hevder at «We must decide what ought to be the case. We cannot discover what ought to be the case by investigating what is the case» (Taylor 1961, i Ross, 2006: 320). Vi må altså avgjøre hva som burde være formålet med samfunnsfag ved å eksempelvis vurdere i hvilken forstand av «demokrati» vi vil at dette skal være et demokratisk samfunn. For at samfunnsfag skal gi mening som demokratisk opplæring til medborgerskap må slike spørsmål vurderes i relasjon til levd erfaring og profesjonell praksis som lærere, og ikke som rene abstrakte spørsmål (Ross, 2006). Slik trenger ikke samfunnsfaget alltid bli forstått i dualistiske termer som enten sosial reproduksjon eller rekonstruksjon, men jakten på demokrati blir prosessen av å skape et samfunn med felles interesser (Ross, 2006).

2.3 Det emosjonelle aspektet i kriser

Å skulle vurdere en «kapitalisering av læringssituasjonen» og det emosjonelle aspektet etter en krise er en stor utfordring. Blir hendelsen knyttet til fag eller behandlet som en del av en sorgbearbeiding? Hvilken rolle spiller emosjoner i undervisningen? Patton (2008) tar det videre og hevder at en bør ta opp frykt, angst, forvirring og sinne hos elevene, for det kan lede til transformativ samtaler som vil øke elevenes intellekt, moral og emosjonelle kapasitet. Dette er svært komplekst og noe læreren selv må ta stilling til i det daglige, i samspill med elevene.

2.3.1 En pedagogikk av ubehag

Michalinos Zembylas og Megan Boler (2002) viser i sin artikkel «On the Spirit of Patriotism: Challenges of a “Pedagogy of Discomfort”» til hvordan man i undervisningssammenheng kan nærme seg den gryende patriotismen i USA etter 11. september. De hevder at en «pedagogy of discomfort» kan brukes for å analysere de motstridende og emosjonelle investeringene som ligger under ideologier som nasjonalisme og patriotisme. Det vil si at en må anerkjenne at effektiv analyse av ideologi ikke bare krever undersøkelse og dialog, men også en oppdagelse av de emosjonelle investeringene innad. Dette inviterer elevene til å gå bort fra innlært tro og vane og inn i risikofylte områder bestående av motstridende og tvetydige etiske og moralske forskjeller (Zembylas & Boler, 2002). En pedagogikk av ubehag gir studentene mulighetene til å være ukomfortable mens de tenker på krysningen mellom fortid og nåtid, emosjonenes

rolle i å skape mening og hvordan normaliserte diskurser av sannhet kan bli utfordret (Zembylas & Boler, 2002). Lærerens oppgave er å la elevene bevege seg bakom den rene faktakunnskapen om krisen, og mot en forståelse av at verdien av å diskutere en hendelse ligger i hva de lærer, i forståelsen av hvordan individer handler i en krise, samt å være i stand til å reflektere over hva de lærer (Zembylas & Boler, 2002).

Patriotisme er på denne måten både en emosjonell erfaring og en intellektuell overbevisning. Med henvisning til Waltzer og Heilmans (2005) «kritisk demokratisk patriotisme», blir patriotisme definert på to ulike måter. Den første er støtte til USAs krigføring etter 11. september, den andre er kritikk av krigen da det er ens plikt å være sann mot kjerneideene i demokratiet og forpliktelsene demokratiet fordrer, som eksempelvis å utøve dømmekraft, evaluere politikk og delta i diskusjoner. (Zembylas & Boler, 2002). For å avklare: i USA har uttrykk for patriotisme både blitt brukt for å støtte Bush-administrasjonens krigføring, og som en reaksjon på nasjonal og personlig sorg over terrorangrepene. Ideologi er slik fullt av motsigelser, og sammensmeltingen av patriotisme og nasjonalisme stiller følgende spørsmål: for hvem og når er patriotisme en fruktbar «tanke» om en ønsker internasjonal fred og rettferdighet? (Zembylas & Boler, 2002) Elevene må altså ut av sin komfortsone for å oppdage hva de har blitt lært til å se eller ikke se, samt hvordan. En pedagogikk av ubehag inviterer til kritisk undersøkelse angående amerikanske verdier og måtene de er promotert på utenlands, i tillegg til å undersøke hvorfor USA møter så mye fiendtlighet rundt om i verden (Zembylas & Boler, 2002). Det er her en må gjenkjenne hvordan en emosjonelt basert patriotisme definerer hvordan og hva en velger å se eller ikke se. Ubehaget kommer fordi det er vanskelig og vondt å granske hvordan denne bølgen av patriotisme potensielt er «mis-educative», spesielt når mange finner trøst i uttrykkene av solidaritet gitt gjennom de mange bildene av amerikanske flagg (Zembylas & Boler, 2002). Patriotismen etter 11. september innehar altså slike ubevisste emosjonelle komponenter. For eksempel kan det føles motstridende å ha en «patriotisk» sorg knyttet til landet i tillegg til et ønske om at USA ikke skal svare med militær makt, når den samme patriotismen blir brukt for å støtte krigføringen (Zembylas & Boler, 2002).

Literacy

Kritisk emosjonell *literacy*³ innenfor en pedagogikk av ubehag, står i kontrast til det vi kjenner som kritisk *literacy* eller kritisk media *literacy*. For det første forstås kritisk *literacy* som utelukkende å basere seg på at mennesker er rasjonelle vesener og at rasjonalitet er det frigjørende målet (jamfør Freire), uten å ta høyde for at eksempelvis ideologi har mektige emosjonelle komponenter som ikke kan «forskyves» ved bedre kritisk refleksjon (Zembylas & Boler, 2002). Det vil si at innen kritisk *literacy* vil en understreke verdien av rasjonell dialog som en utvei fra ideologiers forvirrende irrasjonalitet, som for eksempel patriotisk nasjonalisme, uten å analysere de emosjonelle investeringene (Zembylas & Boler, 2002). Kritisk media *literacy* heller mer mot tradisjonen etter Habermas, hvor troen på at demokrati og dialog, fortrinnsvis formidlet gjennom media, kan vinne over illusjonen. Men det som mangler er igjen understrekingen av å engasjere elevene i en analyse av de emosjonelle investeringene mennesket opplever i sammenheng med spesielle symbol i media (Zembylas & Boler, 2002). En pedagogikk av ubehag søker slik å utvikle en kritisk emosjonell *literacy*.

2.4 11. september i undervisningsmateriale

For å skape en ytterligere helhet av det illustrerende kildematerialet vil jeg i det videre presentere hvordan 11. september ble behandlet i amerikanske lærebøker.

I en spørreundersøkelse fra 2007 blant voksne amerikanere svarte 46 % at 11. september var den mest signifikante hendelsen som hadde skjedd i sin tid med tanke på betydningen for USA og verden (Diana Hess & Jeremy Stoddard, 2007). Til sammenlikning svarte 3 % Vietnamkrigen og 6 % Irakkriegen (Hess & Stoddard, 2007). Organisasjoner, forlag og den føderale regjeringen publiserte umiddelbart pensummateriale knyttet til 11. september og tiden etter. Dette var det «ultimate læringsegnete øyeblikk»; hendelsen var for viktig til å ignorere og måtte inkluderes, men som tidligere drøfting viser var det på langt nær enighet om hva elevene skulle lære om hendelsene og tiden etterpå (Diana Hess, Jeremy Stoddard & Shannon Murto, 2008). De konservative tok anstøt av det de tolket som kritikk av USA, mens den motsatte fløyen var bekymret for at 11. september ville bli utnyttet for å promotere en

³ *Literacy* betyr i utgangspunktet lese- og skrivekyndighet, men Svein Østerud (2004) peker på at vi må «forstå *literacy* som et sett av sosiale praksiser der skriftteknologien inngår sammen med det symbolsystemet den formidler. [...] Å være 'literate' innebærer derfor å være kompetent deltaker i en læringssituasjon der skriftspråket eller andre symbolske medieringsformer er involvert» (Østerud, 2004:179). I mangel av ekvivalent ord på norsk bruker jeg det engelske ordet.

fanatisk nasjonalisme. En av skolens funksjoner er å være en arena hvor dominant ideologi formes og offisiell kunnskap reflekteres, i den forstand at skolen reetablerer en samfunnsform det er enighet om (Hess et al., 2008). Med tanke på en oppfatning av at skolen har denne oppgaven, forklarer det konflikten over hva lærere og pensum skulle kommunisere angående hva som skjedde den dagen, hvorfor det skjedde og hvilken respons fra USA som var forstandig og rettferdig (Hess et al., 2008).

Hess, Stoddard og Murto påbegynte i 2003 en studie for å kartlegge behandlingen av 11. september i samfunnsfaglærebøkene for den videregående skole. Med tanke på tidligere diskusjon ville de finne ut hva som kommuniseres om 11. september, ettervirkningene og terrorisme generelt i tillegg til et ønske om å undersøke hvilken type demokratisk deltakelse skolene bør promotere (Hess et al., 2008). De så blant annet på hvor hyppig angrepene ble nevnt, det narrative perspektivet, symbolikken i bildebruk, definisjonen av terrorisme og taksonomisk nivå. Felles for alle var at 11. september ble fremstilt som en ytterst viktig og definerende hendelse, og som et tegn på at USA oftere blir offer for terrorisme enn andre land (Hess et al., 2008). Bøkene fremhevet at angrepene var ekstraordinære i forhold til andre terrorangrep i verden, gjerne med dramatiske ord som «horrendous plot» og «unprecedented attack». Bildene viste alltid ruiner, de fleste med brannmenn og amerikanske flagg for å symbolisere patriotisme, nasjonalisme og heltemot (Hess et al., 2008). Bilder av de faktiske ødeleggelsene eller sørgende mennesker kunne nemlig gi inntrykk av et svekket og såret land. Flere av bøkene manglet grunnleggende informasjon, for eksempel spesifikk forklaring av hva som skjedde, hvem som var involvert, antall døde og hvorfor det skjedde (Hess et al., 2008). 11. september og terrorisme ble fremstilt som ubestridelige begrep, og ingen av bøkene åpnet for muligheten for at en definisjon kan være omtvistet eller gal, i og med at terrorisme ble presentert som et etablert konsept. Definisjonen av terrorisme og eksemplene på terrorisme fremstilt står ikke i forhold til hverandre, noe som igjen understreker at terrorisme er et flytende begrep, men dette blir ikke diskutert i lærebøkene (Hess et al., 2008). At palestinske terrorister tok israelske gisler under OL i München i 1972 blir brukt som eksempel på at terrorisme er «the deliberate use of random violence», noe gisseltakingen per definisjon ikke var (Hess et al., 2008). Ingen av tekstene tar opp kontroversen rundt ettervirkningene av 11. september, ei heller oppgavene gitt til elevene. Det vil si at de fleste var på et lavt taksonomisk nivå, og de på et tilsynelatende høyt nivå mangler støtte i lærebokteksten (Hess et al., 2008). Hess et al. (2008) har forståelse for utfordringene med å skrive om noe som har hendt så nylig, men er overrasket over hvor forvirrende og misvisende mye av det som står i

tekstene er. Det er også et tilsynelatende snevert og nasjonalistisk perspektiv i bøkene (Hess et al., 2008). En overfladisk dekning uten kontroversielle momenter vil ikke utruste elevene til deliberasjon.

3 Didaktisk teori om kontroversielle saker

3.1 Hvorfor inkludere kontroversielle saker i samfunnsfagundervisningen?

Føremålet med samfunnsfaget er å medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking [...] fremje evna til å diskutere, resonnere og til å løyse problem i samfunnet [...]

Programfaget politikk, individ og samfunn skal bidra til å utvikle selvstendige individer som bygger opp sitt medborgerskap i møte med verden, kulturer og lærestoff [...] skal stimulere til engasjement og demokratisk deltakelse gjennom arbeid med verdi- og samfunnsspørsmål

(Kunnskapsdepartementet, 2006^a, 2006^b)

Et grunnleggende mål for opplæring i samfunnsfag er å frembringe kompetente og kritiske samfunnsborgere fordi et demokratisk samfunn krever borgere som kan ta velinformerte avgjørelser (Jeff Byford, Sean Lennon & William Russell, 2009). En rasjonell deliberasjon hvor partene angir gode grunner for sine oppfatninger, hvor grunnene er i overenstemmelse med bevis, at partene er villige til å gå inn i en diskusjon og besitter en åpenhet til å vurdere alternative oppfatninger, er altså basis for demokratiske samfunn (Ross & Marker, 2005). Deliberasjon over kontroversielle saker er slik iboende i et ideelt demokrati og dermed uunnværlig i en hver form for demokratisk opplæring (Hess, 2009). Ved å behandle kontroverser vil en søke å gå utenom den informerte kunnskapen for å bedre den kritiske tenkemåten, mellommenneskelige kompetansen og deltakelsen i politisk aktivitet, i tillegg til å skape stigende interesse for aktuelle hendelser, historisk innhold og samtidige sosiale saker (Remy 1972, Goldenson 1978, Curtis & Shaver 1980, Harwood & Hahn, 1990 i Misco, 2011). Ved at elevene erverver seg en forståelse av kontroversens natur vil de ha anledning og evne til å utvikle og frembringe selvstendig kritisk dømmekraft angående saken (T. McLaughlin, 2003).

National Council for the Social Studies skisserer konkrete ferdigheter og holdninger som arbeid med kontroversielle saker kan bidra til å utvikle, og tilknyttet de overnevnte formålene for faget i læreplanen står disse i forhold til hverandre som mål og middel.

1) The ability to study relevant social problems of the past or present and make informed decisions or conclusions; 2) The ability to use critical reasoning and evidence-based evaluation in the study and analysis of significant issues and ideas; this includes development of skills of critical analysis and evaluation in considering ideas, opinions, information and sources of information. 3) The recognition that differing viewpoints are valuable and normal as a part of social discourse; and 4) The recognition that reasonable compromise is often an important part of the democratic decision making process.

(NCSS, 2007 i Byford et al., 2009: 165)

Det er viktig at elevene får mulighet til å bedømme styrker og svakheter i samfunnet og politikken, og de bør bli oppmuntret til å fremme sin mening om ulike hendelser (Leahey, 2005). Det viser seg også at elevene selv er positivt innstilt til å diskutere kontroversielle saker (Hess & Posselt, 2002 i Thomas Misco, 2011). Kontroverser er fengslende for ungdom som holder på å utvikle egen kritikk mot verden, noe som i seg selv er en betryggende tanke. Det er betryggende at også elevene viser interesse, fordi slik undervisning fort kan forbli et ideal i lærerutdanningen om en har uengasjerte elever som ikke er villige til å gå inn i en diskusjon om kontroversielle saker.

3.2 Hva er en kontroversiell sak?

Det kan være nyttig å ha i tankene at det er en forskjell mellom kontroversielle tema, problem og saker, mellom en aktuell hendelse og sak, mellom saker om spesifikke hendelser og større varige saker, samt offentlige og private saker (Diana Hess, 2009).

Et kontroversielt *tema* kan være en handling eller prosess, en hendelse, eller et sted, eksempelvis innvandring, Irak-krigen eller Midtøsten (Hess, 2009). Disse temaene fungerer gjerne som uttrykk for hva undervisningstimen skal inneholde. Helsevesenet i USA er et tema og et *problem* angående helsevesenet i USA er mangelen på tilgang på gode helsetjenester og en kan diskutere hvem som mangler denne tilgangen og hvorfor (Hess, 2009). En *sak* derimot, innebærer drøfting av reelle (til forskjell fra hypotetiske) forslag til endring, det vil si hva som bør gjøres for å forandre situasjonen. Det er naturlig å identifisere tema en er interessert i, identifisere problemet, for så å fokusere på saken som skal drøftes. Det skal påpekes at Hess (2009) benytter seg av termen kontroversielle *politiske* saker hvor politisk viser til autentiske

og samtidige politiske spørsmål som angår hvilken offentlig politikk som burde benyttes for å imøtekomme et offentlig problem. I egen drøfting vil jeg benytte meg av kontroversielle saker som paraplybegrep, som kan inneholde både politiske, moralske, historiske og vitenskapelige kontroverser.

Til tider blir kontroversielle saker brukt som synonym til nylige hendelser, og ofte stemmer dette. Men det kan være nyttig å skille disse fordi nylige hendelser ofte bidrar til å svekke kontroverser ved at fokuset blir rettet mot interessante nyheter og ikke de viktige og virkelige kontroversielle sakene (Hess, 2009). Det er altså en forskjell mellom å være oppdatert og det å være klar over hvilke utfordringer samfunnet står overfor, samt kunne drøfte disse (Hess, 2009). En varig sak vil ofte strekke seg på tvers av tid og sted, som for eksempel hvorvidt staten skal gripe inn i økonomien, men en spesifikk sak vil direkte angå hvorvidt en gitt reform der og da vil kunne rettferdiggjøres (Hess, 2009). Disse er ofte tett assosiert med hverandre, fordi det skal vanskelig gjøres å diskutere en varig sak uten å sette den i kontekst med et spesifikt eksempel. Mange interessante og viktige klasseromsdiskusjoner omhandler private saker, det vil si hvordan enkeltindivider gjør private avgjørelser i handlingsalternativ (Hess, 2009). Å vurdere om en skal verve seg til militæret kan være en moralsk kompleks sak, men først og fremst et privat anliggende, til forskjell fra om USA skal innføre verneplikt, som er et offentlig anliggende (Hess, 2009).

3.2.1 Tipping - konstruksjon av kontrovers

Hess bruker begrepet *tipping*, som for øvrig lar seg overføre til norsk. Tipping er prosessene hvor et tema tipper frem og tilbake fra åpne spørsmål med ett eller flere svar som krever deliberasjon, til lukkede spørsmål hvor elevene skal komme frem til og tro på ett bestemt svar (Hess, 2009). Et tema kan gå fra lukket når et perspektiv blir fremstilt som rett svar, til åpent og så til lukket igjen om et annet perspektiv blir fremstilt som rett svar (Hess, 2009). I amerikansk sammenheng er homofilt ekteskap et eksempel på tema som har gått fra lukket til åpent, og global oppvarming kan illustrere hvordan et tema har gått fra åpent til lukket. Homofilt ekteskap var lukket i den forstand at det bestemte svaret var «nei» og nå er det åpent fordi det har flere svar som krever deliberasjon og er dermed åpent for diskusjon i samfunnet. I fremtiden blir homofilt ekteskap mest sannsynlig lukket igjen, men da med det bestemte svaret «ja». At flere lærere anser global oppvarming som lukket, betyr ikke at det fjernes fra undervisningen, men at det nå er bred enighet om at det er menneskeskapt, og dermed ingen

grunn til å analysere de andre synene (Hess, 2009). Ofte er det lett å få øye på de lukkede og åpne temaene, men undervisning blir særskilt vanskelig når et tema er i prosessen og beveger seg frem og tilbake mellom åpent og lukket, og dermed enda ikke har tippet (Hess, 2009). I denne prosessen vil noen føle at en sak er lukket og ikke åpen for diskusjon, mens andre føler den er åpen og trenger diskusjon. Det er i denne fasen undervisning av kontroversielle spørsmål i seg selv er kontroversielt (Hess, 2009). Læreren må selv identifisere hvorvidt en sak er åpen, lukket eller tippende.

Et av de mest kontroversielle aspektene ved å undervise kontroversielle saker handler dermed om de ulike oppfatningene av hva som i utgangspunktet er kontroversielt. Ingen tema er kontroversielle *per se*, men sosialt konstruerte, og det er grunnen til at en lukket sak i ett samfunn er åpen i et annet, eller lukket i en periode og åpent i en annen (Hess, 2009). Endelig vil avgjørelsen om hvorvidt en sak er kontroversiell eller ikke, skje i et spenningsfelt med mange involverte aktører, eksempelvis storsamfunnet, politiske ledere, spesialiserte felt, foreldre og lærere, hvor alle har sine interesser, ønske om og behov for å påvirke utfallet (Hess, 2009).

3.2.2 Definisjon av kontrovers

Det foreligger atskillige bidrag vedrørende bruk av kontroversielle saker i undervisningen generelt og samfunnsfaget spesielt. For å belyse naturen til det som betegnes som en kontroversiell sak i samfunnsfagundervisningen, vil jeg videre fremsette ulike definisjoner.

*The Crick Report*⁴ definerer en kontroversiell sak som en sak uten et universelt standpunkt hvor samfunnet vanligvis oppfattes som klart delt og signifikante grupper inviterer til både motstridende forklaringer og løsninger (Qualifications and Curriculum Authority, punkt 10.2, 1998). De motstridende sidene representerer også ulike syn på problemets opprinnelse og løsning (QCA, punkt 10.2, 1998). En kontroversiell sak er ifølge Lawrence Stenhouse fra *The Humanities Curriculum Project* (1970 i Peter Gardner, 1984) en sak som skiller elever, foreldre og lærere fordi den involverer et element av verdivurdering som hindrer saken i å bli avgjort på bakgrunn av bevis og eksperiment. Charles Bailey hevder «that an issue is controversial is, of course, a matter of social fact. That is, an issue is controversial if numbers

⁴ Professor Bernard Crick var styreformann i den rådgivende gruppen for opplæring i medborgerskap som ga ut denne rapporten, derav navnet Crick. Rapporten ble laget på oppdrag fra den nye Labour-regjeringen i 1997 grunnet bekymring over de unges manglende politiske engasjement. Resultatene sørget for at medborgerskap fikk en sentral plass i den nasjonale læreplanen i Storbritannia i 2002 (Sarah Miles, 2006).

of people are observed to disagree about statements and assertions made in connection with the issue» (Bailey, 1975 ref. i R.F Dearden, 1981: 38). Slik kan kontroverser oppstå i hvilket som helst kunnskaps- eller erfaringsområde som vitenskap, estetikk, religion, moral, politikk og samfunn. Dearden (1981) sier seg uenig i denne definisjonen, av den grunn at den langt på vei kan tolkes som basert på et behavioristisk kriterium. Problemet er ifølge Dearden, at på denne måten kan enhver observert uenighet karakteriseres som kontroversiell, og en risikerer at uenigheter som kan stamme fra ignoranse eller påståelighet betegnes som kontroversielle selv om det finnes et tilgjengelig «svar» (Dearden, 1981). I samfunnsfagundervisningen vil det heller ikke være interessant å ta opp trivielle kontroverser. En kontroversiell sak er nemlig mer enn bare det sosiale faktum av en meningsforskjell, og Dearden frykter at en slik definisjon vil oppmuntre til relativisme.

I motsetning til et behavioristisk kriterium fremsetter Dearden (1981) et epistemisk kriterium hvor en sak er kontroversiell om motstridende syn vedblir uten at disse er motstridende til fornuft. Et eksempel her kan være at den individuelle palestiner og israeler sitt ståsted kan karakteriseres som fornuftig. Fornuft i denne sammenheng er basert på det som til en hver tid er offentlig viten, sannhetskriterium, kritiske standarder og verifikasjonsprosesser og er i så måte ikke noe uhistorisk eller tidløst (Dearden, 1981). Dermed kan det som på et tidspunkt er en legitim uoverensstemmelse, betegnes som kontroversielt, men ukontroversielt på et annet tidspunkt da det råder akseptert og allmenn enighet om saken, som for eksempel kvinners stemmerett (Dearden, 1981).

Videre skiller Dearden (1981) mellom ulike typer av kontroversielle saker. Det finnes saker uten tilstrekkelig bevis for å kunne bli avgjort, men som senere kan bli løst når flere bevis blir tilgjengelige. En slik sak er hvorvidt staten skal regulere utlånsvirksomheten med det formål å senke økningen i boligprisene: bevis for og imot effektiviteten er tilgjengelige, men ønsket effekt ikke avgjort, i og med at resultatet avhenger av fremtidige hendelser som ikke kan forutses med sikkerhet (Dearden, 1981). En annen type er vurderingssaker hvor det er enighet om kriteriene, men ikke vekten de enkelte kriteriene skal gis, som med spørsmålet om miljøhensyn kontra økonomisk vekst ved utnyttelse av naturressurser (Dearden, 1981). Saker hvor det ikke er noen enighet om kriteriene, ei heller vektingen, er en tredje type kontroversiell sak (Dearden, 1981). Et eksempel kan være at i en vurderingssituasjon vil en lærer belønne kreativitet, en annen vil belønne nøyaktighet. Til slutt har en saker hvor hele forståelsesrammeverket er forskjellig (Dearden, 1981). Bør en umedgjørlig elev bli

«omformet» gjennom atferdsmodifikasjonsteknikker, behøves det en undersøkelse av psykoanalytiske grunner, eller skal atferden tolkes på linje med marxistisk sosial analyse med referanse til fremmedgjøring og klassesdominans? (Dearden, 1981)

Dearden (1981) kritiserer også Stenhouse sin definisjon, og mener det er en misoppfatning at det kun er verdispørsmål som er kontroversielle. Han hevder at empiriske fakta kan også være kontroversielle, og illustrerer dette med den vitenskapelige kontroversen rundt spørsmålet om hvorfor dinosaurene døde og forklaringen på det som ligner på vann på Mars (Dearden, 1981). Motsatt kan verdivurderinger være ukontroversielle, og i forlengelsen av dette skiller han mellom estetisk og moralsk verdivurdering (Dearden, 1981). Estetisk verdivurdering vil omhandle at et kunstverk er finere enn et annet, moralsk vil si at det er galt å brenne et spedbarn med en sigarett for egen forlystelse (Dearden, 1981). Poenget i denne sammenhengen er at verdivurderinger skiller seg fra vitenskapelige påstander. En kan i prinsippet ikke avgjøre den moralske karakteren til det å brenne et spedbarn eller oppfatningen av et kunstverk ut ifra vitenskapelig bevisførsel, og grunnet måtene verdivurderinger er så ulike på, så er det mer sannsynlig at de er kontroversielle (Dearden, 1981). Men dette innebærer ikke at *alle* verdivurderinger eller *bare* verdivurderinger er kontroversielle. Det som er kontroversielt er sannheten og riktigheten til et synspunkt, som i det minste forutsetter at det gir mening å søke etter disse tingene, selv om vi ikke når frem til de (Dearden, 1981). Uten den forutsetningen er det ingenting som er kontroversielt, bare ulike personlige preferanser. Dette kan også kobles til Boudon og skillet mellom oppfatninger og individuelle preferanser i henhold til kollektive oppfatninger. En sosial aktør vil ikke oppfatte at noe er riktig eller sant som rene subjektive følelser, men i tillegg at den *generaliserte andre* (Mead, 1934 i Raymond Boudon, 2001) også bør oppfatte en sak på denne måten, det vil si at oppfatningen tillegges en transsubjektiv karakter (Boudon, 2001). Dette er i motsetning individuelle preferanser som å foretrekke rød istedenfor hvit vin, en preferanse en ikke vil forvente at andre skal dele (Boudon, 2001).

Og mens Dearden kritiserer Bailey og Stenhouse sine definisjoner, kritiserer Gardner Dearden sin, dog uten å presentere en egen definisjon. Gardner (1984) hevder at det epistemologiske kriterium definert av Dearden ikke tar høyde for at en kontroversiell sak må bli ansett som viktig og skape opphisselse i samfunnet. Å påstå at noe var kontroversielt, men ingen brydde seg særlig om det, er en motsigelse, og det er dermed avgjørende i en eventuell definisjon å implementere oppmerksomheten en sak får i samfunnet (Gardner, 1984). Det epistemologiske

kriterium mangler langt på vei det Gardner (1984) kaller «the heat», noe selve debatten om kontroversielle saker ikke ser ut til å mangle. I det kommende vil jeg ikke ensidig basere meg på én definisjon, da alle fremsetter brukbare momenter. Siden størstedelen av kritikken går ut på hva som er mangelfullt ved andres definisjoner, ser jeg ingen betenkeligheter med et forsøk på en forening.

En kontroversiell sak kan dermed betegnes som en sak som hvor samfunnet er delt, og det kan observeres. Saken må oppfattes som viktig, men det må også forekomme en enighet om at saken faktisk er omstridt og krever debatt. En kontroversiell sak vil ofte inneholde verdivurderinger og kan fremtre i hvilket som helst kunnskaps- og erfaringsområde, det er en sak hvor motstridende syn ikke er motstridende til fornuft, og som i forlengelse av alt dette vil variere med tid og sted.

4 Metode

I dette kapittelet vil jeg innlede med å begrunne hvorfor jeg valgte 22. juli som tema, valg av forskningsdesign og hvordan første fase utspant seg. Videre vil jeg gjennomgå utvalget, samt intervjuenes struktur og gjennomføring. I siste del vil jeg presentere og drøfte denne studiens kvalitetskrav. Oppmerksomheten vil bli rettet mot forskjeller og likheter i legitimering innen kvalitativ og kvantitativ metode.

4.1 Første fase og valg av forskningsdesign

Inspirasjonen til oppgavens tema kom, som nevnt innledningsvis, fra terrorangrepene dyptgripende karakter og altomfattende påvirkning på samfunnet. Nesten umiddelbart etter hendelsene fikk jeg både et faglig og personlig ønske om å finne ut hvordan 22. juli ville bli brukt i samfunnsfagundervisningen. Jeg oppdaget at det ble utarbeidet mye generell informasjon om 22. juli, noe knyttet til skolen, men, etter det jeg har kunnet bringe på det rene, ikke noe knyttet til samfunnsfagundervisningen i den videregående skole konkret.

Hensikten med å intervju samfunnsfaglærere var derfor å utarbeide meningsfulle kategorier for å kunne belyse 22. juli i forbindelse med samfunnsfagundervisningen, og dermed gi en fremstilling av hvordan hendelsene blir eller kan bli implementert. Jeg ønsket å få en innsikt i hvilke erfaringer, refleksjoner, tanker og meninger lærere gjør seg rundt bruk av hendelsene i undervisningen, for dermed å danne meg en helhetlig forståelse av bruk av 22. juli i samfunnsfagundervisningen, med utgangspunkt i lærerens fortellinger.

Derfor ble det naturlig å benytte seg av en kvalitativ heller enn en kvantitativ tilnærming. Da det ikke foreligger fagspesifikke bidrag rundt emnet, og jeg ikke hadde en fast definert problemstilling i utgangspunktet, ble studien i høy grad deskriptiv og eksplorerende (Tove Thagaard, 2003).

Tankeprosessen startet primo august 2011, da jeg utvekslet ulike ideer med veileder, men første fase av prosjektet kom i gang i forbindelse med faget DIDMET 4200 den påfølgende høsten. I denne perioden ble det utviklet en prosjektskisse for masteroppgaven som inneholdt skildringer av tema for studien, hvem som skulle undersøkes og hvordan prosjektet skulle utføres. Noe jeg vektla i utviklingen av skissen, var graden av åpenhet og fleksibilitet som Thagaard (2003) nevner er viktig i enhver prosjektbeskrivelse, da det samsvarer med den

kvalitative metodens egenart. Jeg har hatt en gjennomgående bevissthet om muligheter for endringer i løpet av prosessen, det være seg vurdering av dataenes relevans for forskningsspørsmålene, teoretisk grunnlag eller hvorvidt analysen kan føre til interessante funn.

Endelig har jeg i denne oppgaven valgt å benytte meg av termen *forskningsspørsmål* til forskjell fra *problemstilling*. Problemstilling er en godt innarbeidet og mye brukt betegnelse i samfunnsforskning, men kan være misvisende i den forstand at fokuset blir rettet mot et reelt problem (Ragnvald Kalleberg, 1996). Ved å undre seg tar en nødvendigvis ikke utgangspunkt i et problem, og i den sammenheng er *spørsmål* et bedre ord enn *problem*. Kalleberg (1996) skiller mellom konstaterende, vurderende og konstruktive spørsmål. Konstaterende spørsmål søker å dokumentere en sosial virkelighet og gi forklaring på noe en undrer seg over. For å vurdere den allerede dokumenterte sosiale virkeligheten stilles det vurderende spørsmål, mens konstruktive spørsmål blir stilt for å rette søkelyset mot hvordan noe kan og bør forbedres (Kalleberg, 1996). Jeg vil denne undersøkelsen primært ta utgangspunkt i konstaterende spørsmål, siden jeg undres over hvordan 22. juli knyttes til undervisningen, og hvordan dette begrunnes.

4.1.1 Bruk av samtaleintervju som metode og etiske betraktninger

Formålet med studien var å få frem læreres egne refleksjoner, erfaringer og forestillinger rundt bruk av 22. juli i samfunnsfagundervisningen, og dermed ble intervjuundersøkelse en naturlig metode til forskjell fra observasjon, dokumentanalyse eller større skriftlige spørreskjema. Samtaleintervjuet gir stor grad av nærhet, lav standardisering og større muligheter for fleksibilitet (Kristen Ringdal, 2007). Denne studien har hverken et rent positivistisk eller konstruktivistisk utgangspunkt for hva dataene egentlig sier noe om. Det vil si hverken en oppfatning av at dataene er en direkte gjenspeiling av virkeligheten, eller at virkeligheten er konstruert og vanskelig kan formidles (Thagaard, 2003). Det må også påpekes at det kan være større avstand i en persons beskrivelse kontra virkelighet av erfaringer knyttet til familieliv, kjønn, seksualitet, vennskap eller sosial status, enn når det gjelder erfaringer en gjør seg som profesjonell utøver i arbeidslivet. I forlengelse av dette vil ikke en studie som denne, basert på et gitt tema i undervisningen, gi like mye asymmetri med tanke på fortrolighet i relasjonen mellom forsker og informant som studier med mer

personlige tema. Med dette mener jeg at et intervju med undervisning som tema ikke krever like mye fortrolighet i relasjonen som et intervju med mer personlige tema, hvor fortrolighet er svært viktig. Asymmetrien blir dermed mindre ved at informantene ikke utleverer seg selv like mye profesjonelt som personlig. Min relasjon med informantene vil bli behandlet mer utførlig senere, i avsnittet om gjennomføring.

Etter godkjenning fra veileder, sendte jeg i desember 2011 inn masterskissen til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Studien krevde elektronisk registrering av personopplysninger som kunne identifisere enkeltpersoner, og var dermed meldepliktig til NSD. I februar 2012 fikk jeg bekreftelse på at behandlingen av personopplysninger kunne settes i gang, og jeg startet intervjuundersøkelsen umiddelbart. Søknad til NSD og konfidensiell behandling av personopplysninger er et viktig etisk aspekt ved intervjuundersøkelser som jeg la stor vekt på. Jeg fulgte generelle forskningsetiske retningslinjer, og da spesielt retten til selvbestemmelse og autonomi, respekten for privatlivets fred og vurdering for risiko av skade (Nerdrum, 1998 i Asbjørn Johannessen, Per Arne Tufte & Line Kristoffersen, 2006). Med tanke på respekten for privatlivets fred fikk informantene opplyst at de til enhver tid kunne trekke seg, og at alt var konfidensielt og ville slettes ved studiens slutt. Jeg vurderte risiko for skade ved intervjuene, men fant få etiske implikasjoner av betydning. Dette kan forklares med hvilke erfaringer de blir bedt om å reflektere over, som nevnt ovenfor. Utlevering av personlige erfaringer knyttet til kjønn, seksualitet, familieliv og lignende medfører langt flere etiske vurderinger for forskeren, både når det gjelder spørsmålsformulering og tolking. Min studie omhandler profesjonelle aktørers refleksjoner over eget arbeid, og selv om det er svært viktig å reflektere over de etiske sidene, er det ikke like avgjørende som ved studier med mer sensitive og personlige tema.

4.2 Utvalg

4.2.1 Valg av informanter og adgang til feltet

Utgangspunktet var å skaffe et utvalg som kunne gi stor innsikt i temaet. Valget av informantene baserte seg på deres egenskaper, kunnskaper, erfaringer og kvalifikasjoner som lærere og karakteriseres dermed som strategiske utvalg, noe som er typisk for kvalitative studier (Thagaard, 2003). Utvalget er ikke representativt, da hensikten aldri var å generalisere fra et utvalg til populasjon, men å generere forståelse, samt utfyllende og overførbare

kunnskap. Jeg valgte å intervju de lærerne i samfunnsfag og programfag i videregående skole som sa seg villige til å delta i undersøkelsen, og sådan ble det et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2003).

Jeg vektla også å undersøke typiske utvalg til forskjell fra spesielle utvalg (Thagaard, 2003) i den forstand at jeg søkte typiske lærere og ikke eksempelvis lærere som også arbeider med didaktikk ved høyere utdanningsinstitusjoner som høyskole eller universitet. Dette er fordi de muligens i større grad har reflektert over temaene og kanskje brukt det i egen undervisning overfor studenter.

I starten av studien sendte jeg beskrivelse av prosjektet via e-post til rektor med kopi til assisterende rektor på ulike osloskoler, hvor jeg i tillegg ba om tillatelse til å ta kontakt med aktuelle lærere (se 7.1.2). Jeg erfarte at kun de skolene jeg hadde vært i kontakt med på forhånd responderte, mens de andre ikke ga noe svar overhodet. Eksempelvis fikk jeg raskt klarsignal fra en skole hvor jeg navnga en lærer som hadde vist sin interesse for prosjektet overfor min veileder. En lignende metode brukte jeg ved en skole hvor jeg selv hadde hatt et kort vikariat. Ved vikariatets slutt kommuniserte jeg med en kollega og assisterende rektor om studien, og nevnte at jeg muligens ville ta kontakt for intervju ved en senere anledning. Slik innså jeg at jeg burde bruke andre kanaler enn e-post til ledelsen for å oppnå kontakt, så jeg begynte å henvende meg direkte til de informantene jeg allerede hadde. Denne metoden, som kan betegnes som snøballmetoden (Thagaard, 2003), viste seg å være svært vellykket. Ved flere anledninger foreslo den ene informanten andre jeg kunne spørre ved samme skole. Da jeg med samtykke fra den opprinnelige informanten skrev e-post direkte til andre, hvor jeg henviste til deres kollega, sa nye informanter seg umiddelbart villige til å stille til intervju.

Denne metoden kan føre til skjevheter i den forstand at en ender opp med et utvalg som representerer en spesiell gruppe (Thagaard, 2003). En potensiell skjevhet kan være at det er de informantene som har en god relasjon til den opprinnelige informanten som responderer positivt, men sett i forbindelse med undersøkelsens tema vil ikke dette være en avgjørende skjevhet. En av informantene belyste dette og viste forståelse for at mange lærere ikke hadde gitt tilbakemelding da stor pågang i epostkassen om ulike kurs, møter, undersøkelser og lignende lett kunne skape en kritisk silingsmekanisme. Slik blir terskelen for å svare lavere om det vises til en kjent kollega eller tidligere samtaler da e-posten ikke like lett forsvinner blant andre mer upersonlige og/eller uviktige eposter.

En annen skjevhet i gruppesammensetningen kan være at det ofte er personer som er fortrolige med forskning som melder seg. Om en har høyere utdanning og mestrer egen livssituasjon, vil igjen bety at en ikke motsetter seg at egen livssituasjon blir studert (Thagaard, 2003). Jeg vurderte det dit hen at slike skjevheter var av liten betydning i min studie. Grunnen til dette er at studien ikke angår deres livssituasjon *per se*, men heller arbeidssituasjon og didaktiske refleksjoner. Det er ikke nærgående temaer som omhandler deres privatliv som er av interesse. Og i den grad livssituasjon er avgjørende, kan man påstå at deres livssituasjon er relativ lik i den forstand at alle har høyere utdanning og arbeider som lærer i videregående skole. Naturligvis kan en drøfte hvor definerende utdanning og arbeid egentlig er for ens livssituasjon, men det vesentlige er at de ikke befinner seg på ulike ytterpunkter når det gjelder sosioøkonomisk status. I tillegg representerer de ikke en spesiell gruppe da det var stor variasjon i antall år i skoleverket, alder, kjønn og hvor de var fra i landet, noe som støtter opp om min oppfatning av at snøballmetoden har fungert svært tilfredsstillende.

Størrelse

På forhånd hadde jeg sett for meg å intervju fem til åtte lærere i videregående skole. Dette antallet ble valgt først og fremst grunnet den kvalitative metodens egenart, som søker dybde og ikke bredde, men også den kvalitative metodens fleksibilitet og åpenhet, som nevnt tidligere. Dermed vurderte jeg fortløpende om jeg skulle intervju flere, og da jeg innså at nye enheter ikke ville gi betydelig større forståelse og mer informasjon, avsluttet jeg datainnsamlingen. Dette metningspunktet (Thagaard, 2003) ble i denne sammenheng på seks informanter, fordelt på tre ulike skoler.

4.3 Intervjuets struktur

I metodelitteraturen beskrives utforming av intervjuer i tråd med graden av struktur. Lite struktur vil ta form av en uformell samtale med hovedtema bestemt på forhånd, med spørsmål som stilles underveis (Thagaard, 2003). Denne strukturen gir gode muligheter for utdyping dersom det kommer opp andre interessante momenter som forskeren ikke hadde fokusert på i forkant. Den andre siden av skalaen er relativt strukturerte intervju hvor både spørsmål og rekkefølge er avgjort på forhånd. Fordelen med slike oppsett er det komparative aspektet som gir forskeren mulighet til å sammenligne de ulike informantene, da de har svart på de samme

spørsmålene. Mellom disse ytterpunktene ligger en delvis strukturert tilnærming som har fått betegnelsen det kvalitative forskningsintervju (Thagaard, 2003). Her foreligger en intervjuguide med tema som utgangspunkt, men spørsmål og rekkefølge kan variere. På denne måten kan informanten fortelle fritt, samtidig som forskeren har mulighet til å få informasjon om relevante tema (Thagaard, 2003).

At halvstrukturerte intervju er mest brukt og kalles det kvalitative forskningsintervju, kan gi en misvisende oppfatning av at det er den mest korrekte fremgangsmåten innen kvalitative intervjuundersøkelser. Et viktig poeng i denne sammenhengen er at strukturen bør avgjøres på bakgrunn av hva en vil finne ut av og av hvem. Med tanke på eget formål og utvalg lagde jeg en intervjuguide (se 7.1.1) med syv tema og spørsmål. Jeg vil karakterisere noen av spørsmålene som så åpne at de kan anses som tema, mens andre var mer konkrete. Rekkefølgen var fastlagt på forhånd, men om en informant tilfeldigvis besvarte et fremtidig spørsmål, ble ikke dette spørsmålet stilt senere i intervjuet.

En intervjustruktur kan også illustreres ved tre-og-grener-modellen og elv-og-sidestrøm-modellen (Herbert Rubin & Irene Rubin, 1995). Sistnevnte betyr at elven er hovedtemaet og sidestrømmene representerer eventuelle deltema som kommer til syne i løpet av intervjuet, og disse blir fulgt uavhengig av hvor de fører. I mitt tilfelle fulgte jeg tre-med-grener-modellen hvor stammen var det sentrale temaet (bruk av 22. juli i undervisningen), og grenene var deltema. Deltemaene var som følger: tidligere og fremtidig bruk av 22. juli i undervisningen, erfaringer ved bruk, instruksjoner fra ledelsen og fremstilling i lærebok. Grunnen til at jeg valgte denne modellen, var først og fremst behovet for struktur. Jeg ville forsikre meg om at alle informantene svarte på de spørsmålene som jeg anså som viktige for å dekke temaet 22. juli i samfunnsfagundervisningen. Rubin og Rubin (1995) anbefaler en slik innfallsvinkel om man ønsker å få kunnskap om grenene som rammer inn stammen, men fremdeles oppnå både dybde og detalj, en tilnærming som i stor grad passet mitt formål. I tillegg anså jeg det som en fordel å ha muligheten til å sammenligne informantenes refleksjoner, selv om det ikke er en komparativ studie per definisjon. Denne innfallsvinkelen ble valgt for å kunne få kunnskap om grenene som rammer inn stammen, men fremdeles oppnå både dybde og detalj.

4.3.1 Gjennomføring og transkripsjon

Intervjuene ble foretatt på grupperom ved de aktuelle skolene på et tidspunkt hvor lærerne hadde anledning. Dette var et bevisst valg fra min side for å gjøre det enklest mulig for informantene, da jeg ikke ville risikere frafall om jeg hadde bedt de stille et annet sted til en annen tid.

I enhver intervjusituasjon er det viktig å reflektere over konteksten og relasjonen til informantene. Intervju er en spesiell form for menneskelig interaksjon, som ligger et sted mellom det nøytrale og anonyme spørreskjemaet og den følelsesmessige og personlige terapeutiske samtalen (Steinar Kvale, 1997). Det er en noe kunstig situasjon, og det er dermed viktig å skape en god atmosfære for å oppnå tillit og at samtalen skal bli minst mulig «påtvunget» (Kvale, 1997). Jamfør tidligere diskusjon om profesjonelle og personlige tema, heller studiens intervju betraktelig mot det nøytrale og anonyme til forskjell fra den personlige terapeutiske samtale. Men fravær av helt personlige temaer betyr ikke at det ikke er viktig å reflektere over relasjonen til informantene. I mitt tilfelle etterstrebet jeg å være meg selv og innledet alltid møtet med naturlig snakk om løst og fast, alt fra været, den aktuelle skolen, kollektivtrafikk, studier, ferieturer og lignende. Jeg valgte bevisst en hyggelig og medmenneskelig fremtoning i motsetning til en kaldere mer «profesjonell» og saklig væremåte, for å skape et åpent og trygt utgangspunkt som grunnlag for intervjuet. Men jeg var også bevisst egen person og faren for at en altfor uformell tone fra en ung kvinnelig student kunne bli oppfattet som noe useriøs. Etter fullførte intervju og respons fra informantene, oppfattet jeg at jeg befant meg på en gyllen middelvei. En grunn til dette er at jeg observerte hvordan informantene forholdt seg under intervjuene. Alle var til en viss grad aktive og pågående, noe som er et uttrykk for at de ikke ser seg selv som underordnet i situasjonen (Thagaard, 2003). Intervjuene ble tatt opp på båndopptaker og interessante momenter ble notert direkte i intervjuguiden i løpet av intervjuet. Innledningsvis takket jeg for at de stilte, forklarte at intervjuene var konfidensielle og ville bli slettet ved endt studie, samt at de kunne trekke seg når som helst. Jeg spurte også om de var villige til å svare på eventuelle oppfølgingsspørsmål via e-post ved en senere anledning om det skulle vise seg nødvendig, noe alle godtok.⁵

⁵ Grunnet den enorme interessen de første ukene av rettssaken fikk i media, stilte jeg alle informantene oppfølgingsspørsmål på e-post om de hadde tatt opp rettssaken i timen. Dette ble gjort i uke 16, og alle informantene svarte umiddelbart.

Spørsmål og tema var som nevnt fastlagt på forhånd, og det var i all hovedsak den rekkefølgen som ble fulgt. Jeg lot informantene forklare seg ferdig på hvert punkt før jeg stilte neste spørsmål eller introduserte neste tema. Noen av spørsmålene inneholdt oppfølgingsspørsmål som når, hvordan og hvorfor. Jeg passet også på å benytte meg av prober (Thagaard, 2003) for å vise interesse, både verbale som «ja» og «mhm» i tillegg til nonverbale nikk og smil om situasjonen krevde det. Til tider stilte jeg sokratiske spørsmål som eksempelvis «så du mener at ... » eller «betyr det at du bare har knyttet 22. juli til fag?». Generelt sett var behovet for oppfølgingsspørsmål lite, da alle informantene ga utfyllende svar og relevant informasjon. Jeg var svært påpasselig med ikke å legge føringer på svarene deres, spesielt ikke av normativ karakter. Dette betyr at jeg aldri spurte eksempelvis «synes du det er viktig å ta det opp når rettssaken starter?» eller «bør 22. juli få stor plass i fremtidige lærebøker?» hvor ordene «viktig» og «bør få stor plass» kan fungere som en bekreftelse på at det faktisk er viktig og bør få stor plass. Isteden spurte jeg «har du tenkt å ta det opp fremover i månedene som kommer?» og «hvordan ser du for deg at 22. juli blir fremstilt i fremtidige lærebøker?».

Etter datainnsamlingen valgte jeg å transkribere alle intervjuene for å få et bedre utgangspunkt for analyse. Ved å kunne lese intervjuene som tekst får en anledning til å oppdage mønster og meninger en ellers ville oversett ved bare å lytte og lese egne notater. Alle intervjuene ble transkribert ordrett på bokmål og andre lyder som «eeh» og «mmm», samt pauser ble også registrert. Ofte kan slike lyder ha en underliggende mening som usikkerhet og tvil, men jeg valgte å ikke tolke de i min analyse. Derfor er slike lyder og forstyrrende gjentakelse av ord eller når en informant begynner på en setning og så forandrer strukturen, tatt bort. Til forskjell fra skriftspråk oversvømmes vanlig tale med pauser, lyder, setninger og ord som avsluttes og påbegynnes uten konkret mening og sammenheng. Enhver transkripsjon vil vise dette tydelig, og jeg har i min sitering valgt å fjerne slike uromoment for å øke leservennligheten. Dette kan true kvalitetskrav, men jeg har vært svært forsiktig og bevisst på hva jeg har fjernet. Hele meningsinnholdet fra transkripsjonen er intakt og kan ikke misforstås i siteringen. For å illustrere er følgende sitat fra transkripsjonen gjengitt her:

Mye mer i sosiologi, og det er vel ... vel ... og fordi at det ... det er vel i større grad relevant i sosiologi ... eh ... enn hva det er i samfunnsfag og fordi at det er i ... i ... jeg oppfatter vel læreplanen i samfunnsfag som mer lukket, at det er mer konkrete læringsmål enn hva det er i sosiologi, sånn at det er i sosiologi åpning for ... for ... eh ... for å ta opp ting på den måten en selv vil.

Men ved sitering i oppgaven har jeg skrevet det slik:

Mye mer i sosiologi, og det er vel fordi at det er vel i større grad relevant i sosiologi enn hva det er i samfunnsfag og fordi at jeg oppfatter vel læreplanen i samfunnsfag som mer lukket, at det er mer konkrete læringsmål enn hva det er i sosiologi, sånn at det er i sosiologi åpning for å ta opp ting på den måten en selv vil.

I siteringen har jeg også valgt å markere lengre pauser med tre punktum, men små pauser som i overnevnte eksempel er tatt bort. Det ble heller ikke utført en fullstendig transkripsjon som innbefatter nonverbale uttrykk, da dette ikke var relevant for analysen. For å sikre konfidensialitet ble alle transkripsjonene lagret under informantens pseudonym og det samme gjaldt egne notater. Pseudonymene samsvarer med informantens kjønn, men ingenting utover det. I alfabetisk rekkefølge er pseudonymene som følger: Anne, Berit, Christian, Daniel, Ellen og Frode.

4.4 Kvalitetskrav

4.4.1 Oversikt

Ifølge Østerud (1998) har samfunnsvitenskapene i løpet av de tre siste tiårene opplevd en metodologisk revolusjon, et paradigmeskifte fra positivisme til konstruktivisme. I forlengelse av dette har kvalitative metoder styrket sin posisjon, uten at dette betyr at kvantitativ forskning ikke kan bedrives innenfor et konstruktivistisk paradigme eller omvendt. Validitet, reliabilitet og objektivitet er kjente og grunnleggende kvalitetskrav for en undersøkelse. Validitet går ut på om en virkelig måler det en vil måle, og det skilles mellom indre og ytre validitet. Indre validitet viser om funnene kartlegger det en skal undersøke, mens ytre validitet ses i sammenheng med funnenes generaliserbarhet (Ringdal, 2007). Dette fremheves ofte til å gjelde hvorvidt kausalforholdet mellom en avhengig og uavhengig variabel (indre validitet), lar seg generalisere til lignende situasjoner, tider og personer (ytre validitet) (Østerud, 1998).

God validitet forutsetter god reliabilitet, men reliabiliteten sikrer på ingen måte validiteten. Slik kan en undersøkelse være reliabel uten å være valid, men en undersøkelse kan aldri mangle reliabilitet og samtidig være valid. Reliabilitet omhandler undersøkelsens konsistens, det vil si om målinger foretatt på forskjellige tidspunkt vil gi samme resultat (Østerud, 1998). Om en behandler validitet og reliabilitet som rent tekniske regler, kan en ifølge Østerud (1998) falle tilbake i et positivistisk paradigme da begrepene har både ontologiske og

epistemologiske implikasjoner. I dette ligger en oppfatning av hva som eksisterer, hvilken tilgang en har til virkeligheten, hva kunnskap er og hvordan man oppnår kunnskap om eller erkjenner virkeligheten. Denne studien har en hermeneutisk tilnærming, i den forstand at den baseres på en oppfatning av at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at man fortolker folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold, samt forståelse av mening i lys av konteksten det man studerer er en del av (Thagaard, 2003). Videre har studien som mål det Geertz (1973 i Thagaard, 2003) kaller «tykke beskrivelser». En «tykk» beskrivelse vil kunne skildre informantens og forskerens tolking, finne meningsinnhold gjennom handling og har som prinsipp at all forståelse bygger på en forforståelse (Thagaard, 2003). Ved å gjøre dette søker jeg å skape et grunnlag for å si noe om lærernes forhold til bruk av 22. juli i undervisningen.

Vedrørende diskusjonen om fortolkningens plass innenfor kvalitative metoder er det naturlig å rette søkelyset mot kvalitetskrav i den kvalitative forskningen. Østerud (1998) hevder at det skal vanskelig gjøres å benytte seg av reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning nettopp fordi de er utformet innen et positivistisk paradigme, og det er dermed behov for å rekonstruere de. Andre som forfekter en nytenking rundt disse begrepene er Denzin og Lincoln (1994), Marshall og Rossman (1989) og Morse (1994) (Thagaard, 2003), og det er på bakgrunn av dette jeg vil drøfte undersøkelsens legitimitet.

4.4.2 Reliabilitet og pålitelighet

Målet om høy reliabilitet kan være relevant i noen kvalitative studier, men vil være lettere å nå i rene kvantitative studier, da det forutsettes at forskningsinstrumentet muliggjør repetisjon under tilnærmet identiske forhold (Østerud, 1998). Med henblikk på egen undersøkelse er det flere moment som vanskeliggjør repetisjon under identiske forhold. For det første er jeg selv forskningsinstrument, og det mulig at egen person og fremtoning kan ha påvirket informantene. Ved at forskeren er instrument, vil nødvendigvis egen erfaringsbakgrunn føre til at en bevisst eller ubevisst fokuserer på ulike aspekter. Disse aspektene kan dreie seg om utforming av undersøkelsen generelt eller deler av samtaleintervjuet, som bruk av prober eller oppfølgingsspørsmål. For det andre vil forholdene undersøkelsen foregikk under aldri bli identiske. Om jeg selv skulle benyttet meg av de samme informantene på et senere tidspunkt, vil deres situasjon og vår relasjon være endret fra første gang. I tillegg er det spesielt for denne studien at 22. juli er en svært alvorlig hendelse som nylig har inntruffet. Fordi historien

om 22. juli skrives på dette tidspunkt, vil en undersøkelse på et senere tidspunkt aldri kunne gi samme resultat, noe som for så vidt aldri har vært en ambisjon. Derfor velger jeg å ikke benytte meg av den rent tekniske regelen om høy reliabilitet, det vil si konsistensen i metode og funn, da dette kravet synes mer relevant i en kvantitativ studie. Det som synes mer hensiktsmessig, er å tolke kravet om reliabilitet som et krav om mer generell pålitelighet (Lincoln & Guba 1985 i Johannessen et al., 2006). Ved at jeg gir en grundig redegjørelse av forskningsprosessen søker jeg å oppnå at studien blir transparent og dermed mer pålitelig. På samme måte er jeg bevisst at studien vil fremstå som upålitelig og dermed av dårlig kvalitet, om det blir gitt en mangelfull beskrivelse av prosessen. Den kompetente leseren kan dermed selv vurdere kvaliteten ut ifra den tilgjengelige informasjonen.

4.4.3 Indre og ytre validitet, troverdighet og overførbarhet

Indre validitet henspiller på om man med valget av operasjonaliseringen måler det man ønsker å undersøke, mer spesifikt muligheten til å konkludere rundt årsakssammenhenger. En tro på og søken etter fullstendig og sann kunnskap vil kreve av validiteten at den uttrykkes i form av overenstemmelse med en objektiv virkelighet, jamfør korrespondanseteorien (Steinar Kvale & Svend Brinkmann, 2009). Slik jeg ser det, avgjøres den indre validiteten på bakgrunn av hvilken oppfatning en har av sannhet, og vedrørende egen studie er årsakssammenhenger av lærernes subjektive refleksjoner hverken mulig eller ønskelig, og dermed ikke et kvalitetskrav. Men det vil ikke si at indre validitet ikke i aller høyeste grad er relevant. Prinsippet er det samme, men tilnærmingen er ulik i det en spør «i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om» (Pervin, 1984 i Kvale & Brinkmann, 2009: 251). I henhold til egen oppgave, hvor formålet er å utforske lærernes bruk av 22. juli i samfunnsfagundervisningen, mener jeg studien er valid i den forstand at en får et godt bilde av lærernes refleksjoner rundt egen praksis. Ved at det er en utforskende studie og spørsmålene stilt i høyeste grad er åpne, står lærerne fritt til å fortelle om sin generelle bruk, uten at det blir lagt andre, mer spesifikke føringer.

Slik stilles det andre krav til validitet, og begrepet troverdighet fremhever langt på vei den kvalitative tilnærmingens karakter. Østerud (1998) beskriver troverdigheten som den «masken» en tekst bærer når den skal overbevise leseren om at forskeren har forholdt seg til «lovene» som gjelder innenfor genren. Med dette er det avgjørende å redegjøre for hvordan data utvikles gjennom prosessen og slik argumentere for troverdigheten (Thagaard, 2003).

Dette har jeg prøvd å imøtekomme, ved å beskrive blant annet utvalget og utvalgsprosessen, gjennomføring av intervjuene, vedlegg av intervjuguide og presentasjon av data ved sitat. Searle (1999 i Thagaard, 2003) trekker frem grep en kan gjøre i kvalitative undersøkelser for å styrke troverdigheten. For eksempel kan man være tydelig med å skille hva som er egne vurderinger og hva som er direkte sitat fra informantene, noe jeg har vært påpasselig med gjennom hele oppgaven. Ved bruk av båndopptaker i tillegg til notater blir dataene også mer uavhengige av egne oppfatninger. Jeg var opptatt av at spørsmålene ikke skulle være så komplekse at de kunne misforstås, og heller ikke utpreget normative, da det er en fare for at informantene ikke sier sannheten, men det de føler at de «bør» svare. I tillegg var jeg som nevnt oppmerksom på ikke å stille ledende spørsmål. Mer generelt er det viktig å inneha en *kritisk bevissthet* om sin egen rolle i relasjon til det som utforskes (Alvesson & Sköldberg, 1994 i Østerud, 1998), noe jeg har prøvd å etterstrebe i alle faser av prosessen.

Hva angår ytre validitet er generalisering til populasjonen hverken et mål eller mulighet i denne type kvalitative studier. Det er mer fruktbart å benytte seg av et begrep som overførbarhet (Lincoln & Guba 1985, i Johannessen et al., 2006), som omhandler i hvilken grad forståelsen også kan overføres til, og være relevant, i tilsvarende sammenhenger. Et problem i denne sammenhengen er at det aldri har vært, eller sannsynligvis aldri kommer til å bli, lignende situasjoner. Mine resultater vil aldri kunne overføres, da det krever at en lignende hendelse skjer igjen, men selv da vil det være annerledes, fordi man som samfunn og lærer har erfart det før. Og fordi samfunnet da vil ha endret seg, vil hendelsene også bli erfart på en annen måte.

Imidlertid vil jeg hevde at fortolkningen gjort i denne studien er overførbar i den forstand at det er stor sannsynlighet for at mine funn ville samsvart med funn hos andre lærere i samme situasjon på samme tid. Utvalget hadde ingen spesielle egenskaper foruten arbeid i videregående skole i tiden etter 22. juli, og med relativt åpne og generelle spørsmål er det nærliggende å tro at intervju av andre lærere ville gitt tilsvarende resultater. I forlengelse av dette antar jeg at andre lærere og lesere med kjennskap til feltet vil kunne kjenne seg igjen både i presentasjon av dataene og fortolkningene som er gjort, noe som er et kvalitetskrav ifølge Thagaard (2003). Eksempelvis kan disse gjenkjennelsepunktene være at 22. juli er komplekst og sensitivt i skolen og samfunnet, samt at både elevene, egen oppfatning og rammefaktorer som tid og læreplan påvirker praksis. I denne eksplorative studien er konteksten av stor betydning, og overførbarheten vil som forklart primært gjelde i retrospekt.

Det er også nærliggende å tro at mine fortolkninger, beskrivelser og forklaringer kan overføres og være nyttige i sammenheng med *andre* tilnærminger om 22. juli i undervisningen på et generelt grunnlag, men vil aldri kunne overføres direkte. Med dette mener jeg at resultatene for denne studien har betydning i den forstand at de bidrar til økt og ny kunnskap om en relevant hendelse sin plass i samfunnsfagundervisningen. Slik jeg ser det, vil ikke dette svekke overførbarheten, det er en naturlig konsekvens av situasjonens særegne natur, og overførbarheten får slik et annet innhold.

4.4.4 Objektivitet og bekreftbarhet

Innenfor et positivistisk paradigme vil også objektivitet tilføyes som metoderegel. Begrepet objektivitet knyttes ofte til naturvitenskapelige perspektiv, og var et sentralt tema i den norske positivismedebatten på 1960- og 1970- tallet (Ringdal, 2007). Positivismedebatten hadde sin kjerne i de ontologiske begrepene objektivisme og subjektivisme, det vil si troen på produksjon av objektiv kunnskap som sosiale lover sett i motsetning til at virkelighetens eksistens er avhengig av subjekter. Skjervheim sitt essay «Deltakar og tilskodar» fra 1957 «startet» denne striden ved å hevde at samfunnsvitenskapene ikke kan ha metodefellesskap med naturvitenskapene. Dette belyser han ved å hevde at forskeren ikke kan stå som en tilskuer utenfor det som undersøkes, som subjekt-objekt, men heller bør tilstrebe et subjekt-subjekt forhold (Hans Skjervheim, 1996). Objektivisering er her et kunnskapsteoretisk og metodologisk begrep og man objektiviserer i det man «tingliggjør» andre; altså idet man ser på andre mennesker som faktum (Skjervheim, 1996). Å gjøre andre til objekter er også maktutøvelse, i den forstand at man angriper deres posisjon som fritt individ (Skjervheim, 1996).

Men hvorvidt undersøkelser er objektive eller subjektive, det vil si med fokus på forskerens ståsted, kan sies å være en noe utdatert debatt i dag (Østerud, 1998). Det er mulig å benytte seg av et mindre ambisiøst objektivitetsbegrep hvor kravet er at dataene skal være bekreftbare, og det avgjørende kjennetegnet på hva som er bekreftbart er intersubjektiv enighet (Østerud, 1998). Dette innebærer en kritisk vurdering av egen tolking i tillegg til at resultatene kan understøttes av annen forskning (Thagaard, 2003). Sistnevnte har jeg ikke mulighet til å gjøre med denne studien, fordi det per i dag ikke foreligger annen konkret forskning. I løpet av prosessen har jeg fortløpende tatt metodiske, analytiske og teoretiske valg, alle med utgangspunkt i forskningsspørsmålene som ligger til grunn for studien, for at

studien skulle fremstå konsekvent. Dette har betydd at jeg har forkastet flere ideer for å beholde oppgavens helhetlige inntrykk. Jeg har også inntatt en kritisk holdning til meg selv, for å vurdere om tolkingene er preget av egen forutinntatthet eller bias. Konklusjonen ble at dette ikke hadde vært av nevneverdig betydning, fordi studien er utforskende og temaet er ukjent. En omfangsrik presentasjon av ulike sitat fra intervjuene, som senere knyttes direkte til tolkingene, hjelper også til å støtte studiens bekreftbarhet. Ved at jeg har redegjort for min fremgangsmåte og de valgene jeg har tatt, antar jeg at det vil inntreffe en viss intersubjektiv enighet med den kompetente leseren. Det er også nærliggende å påstå at den kompetente leseren vil se samsvaret mellom forskningsspørsmål, illustrerende kildemateriale, teoretisk tilknytning, metode, resultat og analyse.

I tillegg har jeg gjennomført det Kvale og Brinkmann (2009) identifiserer som gjenintervjuing, også kalt informantvalidering. Gjenintervjuing betyr ikke nødvendigvis at et nytt intervju blir foretatt, men at informantene får fortolkningene og mulighet til å kommentere de. Jeg kontaktet noe uformelt en av informantene og en annen lærer som ikke hadde deltatt i studien og ga en relativt kort muntlig gjennomgang av mine fortolkninger og hovedfunn. Både informanten og kollegaen sa seg enige i mine fortolkninger, noe som bidrar til å styrke både studiens overførbarhet og bekreftbarhet.

5 Presentasjon av det empiriske materialet

5.1 Empiribaserte kategorier

Jeg startet analysen med en grundig gjennomgang av de transkriberte intervjuene og markerte de mest relevante mønstrene, likhetene og ulikhetene i dataene med tanke på forskningsspørsmålene. For å få et bedre helhetsinntrykk og forståelse av dataene lagde jeg en tabell med alle spørsmålene fra intervjuguiden og korte, stikkordsmessige svar. I tabellen representerte en kolonne et spørsmål og en rad en informant. Deretter delte jeg de opprinnelige transkripsjonene inn i flere ulike tema, siterte flere av informantene under, og tok bort det jeg betegnet som digresjoner og uvesentligheter sett i sammenheng med studiens formål. Ifølge Kvale (1997) er dette et hensiktsmessig grep for å klargjøre materialet slik at det blir mer mottakelig for analyse.

Deretter laget jeg kategorier hovedsakelig basert på likheter, ulikheter, mønstre og sammenhenger som kom frem i materialet under analysen. Grunnen til at jeg lagde egne kategorier, er at studien i så stor grad er utforskende at det ikke ville være hensiktsmessig å binde seg mot illustrerende kildemateriale om 11. september, foreliggende teori om kontroversielle saker eller forskningsspørsmål. I en slik studie er det både en fordel og styrke å være åpen for at det kan fremkomme andre funn som ikke nødvendigvis må samsvare med disse tre. Jeg valgte dermed å basere kategoriene på funn i empirien, til forskjell fra å være bundet av aprioriske teoretiske kategorier. Det vil ikke si at det illustrerende kildematerialet, den didaktiske teorien eller forskningsspørsmålene er uten betydning for kategoriene, da valget av disse i stor grad har preget utformingen av intervjuguiden. En viktig påpekning i forlengelsen av dette er i midlertidig at 11. september og kontroversielle saker ikke ble tatt opp under intervjuene. Dette var fordi jeg ønsket en deskriptiv og eksplorerende studie, og ved å spørre lærerne konkret om sammenheng med 11. september, emosjoner, temaer, kontroverser og så videre, fryktet jeg at det kunne legge føringer på deres svar. Hovedfokus var å samle deres frie ytringer og refleksjoner for å kunne sette de inn i en større meningskontekst.

Følgende kategorier ble identifisert og jeg valgte bevisst å gjennomgå de kronologisk for å få et mer oversiktlig bilde av situasjonen:

- Instruksjoner fra ledelsen
- Sorgarbeid
- «Smådrypp»
- Begrunnelser
- Relasjon til elevene og deres oppfatninger
- Tidsaspektet

Det jeg legger i hver enkelt kategori vil fremkomme i den videre gjennomgangen. Jeg vil presentere funnene ved å gjengi meningsbærende sitat fra informantene i henhold til disse kategoriene. Det vil bli vektlagt å presentere både generelle funn og avvik for å skape en helhet, men også frembringe nyanser. Dette er primært for å kunne organisere dataene og kunne gjennomføre videre fortolkning av lærernes didaktiske verden.

5.1.1 Instruksjoner fra ledelsen

På spørsmål om hvilke instruksjoner lærerne hadde fått angående bruk av 22. juli i begynnelsen av året, var det et klart mønster som gikk igjen. De ble rådet til forsiktighet, samtidig som at lærerne sto fritt til å velge selv, slik Anne beskriver:

Bare at vi skulle bruke det med klokskap og at det var opp til hver enkelt lærer og bruke sunn fornuft og kanskje være litt avventende, eller gi litt rom for at elevene kunne komme til oss da [...] men det var ikke noe påbud om at vi ikke skulle ta opp noe [...] du kunne bestemme det helt selv.

Men det som også gikk igjen var at lærerne faktisk praktiserte ut ifra egne vurderinger av situasjonen, her illustrert med et sitat fra Frode først, og deretter Christian:

På en av de første planleggingsdagene så tok rektor opp dette og sa at vi skulle ta opp 22. juli i klassen relativt fort, men da i form av sorgarbeid. Men jeg tror mange av oss synes det var vanskelig, jeg lot være å gjøre det og tok det etter hvert opp i forhold til fag [...] følte ikke det var direkte påbud, det var mer sånn hva man følte for selv, men kanskje mer enn oppfordring.

Vi ble vel egentlig bedt om å gjøre det med forsiktighet samtidig og at vi kanskje ikke skulle gjøre det i det hele tatt hvis det var, spesielt i de gruppene som det var berørte da. Men jeg syns at, jeg var ikke enig da rett og slett, at det skal tas opp uansett. Men det var ikke sånn at dette får dere ikke lov til å gjøre fra ledelsen, det var det ikke i det hele tatt. Men mer sånn, vær-varsom-plakaten var vel ganske klar der.

5.1.2 Sorgarbeid

Ledelsen hadde sorgbearbeidelse som klart utgangspunkt fordi det aldri ble nevnt fag spesifikt. På spørsmål om hvordan lærerne hadde knyttet 22. juli til konkret sorgarbeid de første timene, hadde noen tatt den samme innfallsvinkelen deriblant Ellen:

Det prøvde jeg å sortere litt ut i begynnelsen av året, om det var noe behov for det, jeg fant ut at det ikke var det, det kan jo hende at noen har hatt behov for å sørge, men at ikke jeg har lagt til rette for det, det er godt mulig, men jeg har ikke fått noe inntrykk av det.

Berit hadde tatt det opp direkte med elevene:

Jeg tok opp om noen hadde deltatt i dette rosetoget og om de hadde vært og lagt blomster nede, så jo, jeg gjorde det, tok opp litt sorgreaksjon i begynnelsen.

Alle lærerne hadde tatt opp 22. juli i sin undervisning knyttet til fag, men de fleste påpekte at de ikke hadde hatt det som eget undervisningsopplegg. Kun Christian hadde hatt det som eget opplegg og han hadde tatt opp 22. juli første time etter sommerferien. Det viste seg at han både hadde brukt hendelsene som fag og som sorgarbeid.

Og så startet vi rett og slett skoleåret med det bare for å ha det gjort nesten [...] for jeg visste at dette var noe som de ville ønske å snakke om på da på en måte [...] ja og så plukket vi kan du si da, vi startet med det, så det kan du si er en måte å introdusere faget på.

5.1.3 “Smådrypp”

Det med å «plukke» er noe som går igjen hos de andre også. 22. juli blir brukt i form av «smådrypp» og det er i all hovedsak slik 22. juli har blitt implementert. Ikke som eget undervisningsopplegg eller tema for dagen, men som eksempel innimellom. Dette vil si at lærerne gjør henvisninger i undervisningen til noe som ligger innad i 22. juli. På spørsmål om hvordan og når de har brukt 22. juli, presiserer Daniel dette ved å si at:

Jeg har aldri hatt sånne egne undervisningsopplegg som har tatt utgangspunkt i det, men det er jo flere ganger vi har komnt innpå det i forhold til eksempler og sånne ting [...] det har på en måte aldri vært sånn at jeg har gått bevisst inn for å ha mye om det, men det kommer smådrypp hele tiden.

Både Frode og Anne deler denne tankegangen og meddeler:

Jeg føler det har vært litt tilfeldig, ettersom tema er tatt opp og at det er naturlig å trekke det inn og noen ganger bare kanskje kommet mer av seg selv.

I sosiologi var det nevnt innimellom, det blir bare sånne små drypp når det kommer opp naturlig.

Ellen på den annen side har også behandlet det på denne måten, «litt sånn uformelt på en måte» som hun sier, men avklarte i utgangspunktet med elevene hvordan det skulle skje:

Det var et naturlig tema å begynne med rett etter skolen starta, men det jeg gjorde da, var mer å høre med elevene hvordan de synes at vi skulle ta det opp da, for jeg var litt usikker selv på hvordan jeg skulle gjøre det, så jeg foreslo raskt to alternativer. Det ene var at visst vi på en måte tok for oss 22. juli og så knyttet alt mulig faglig til det, eller om vi på en måte følger en slags struktur, en normal fremgang i faget og så trekker det inn når det er relevant. Og jeg var mer tilhenger av det siste, og det virket det som elevene var og.

Det å heller fokusere 22. juli mot fag enn mot sorgarbeid, synes å gå igjen hos lærerne, sett bort fra den første timen som nevnt tidligere. Christian satte også tidlig lignende retningslinjer for hvordan 22. juli skulle behandles i klasserommet:

Det jeg følte var vel at du måtte gjøre de oppmerksomme på at om vi i det hele tatt skal snakke om det, så må vi bruke det faglig sett, vi skal ikke sitte å diskutere ut ifra følelser da nødvendigvis, vi må prøve, for å gjøre det faglig så må vi knytte det til rett og slett fag, altså innenfor fagets rammer, om ikke er det uinteressant for oss. Eller, uinteressant, det er jo vanskelig og i hvert fall nå, kanskje om fem år så kan man ha en annen tilnærming til det. Men nå, veldig sånn at en måtte ha fokus på hvordan vi kan bruke dette her i faget, det var det som var, og ganske sånn styrt av meg hva som var lov å gå inn på, og ikke var lov å gå inn på.

Når lærerne uttaler seg spesifikt om temaer varierer det en del, og for å gi en total oversikt vil jeg stikkordsmessig presentere hvilke tema lærerne nevnte i sin bruk av 22. juli:

Tilregnelighet, psykisk sykdom og galskap, kriminalitet, politisk mobilisering, det norske politiske system og dets verdier, politiske ideologier, rettssystemet, ordlyden i debatter, sosialt avvik, sakkyndige og observasjon som metode, sosialisering og dataspill, demokrati og trusler mot demokratiet, samt beredskap, ytringsfrihet, høyreekstremisme og terrorisme.

5.1.4 Begrunnelser

Flere begrunnelser for bruk eller «ikke bruk» av 22. juli i faget kommer frem gjennom intervjuene. Jeg vil i det videre presentere en rekke utsagn som illustrerer disse begrunnelsene, og utsagnene har hovedsakelig kommet som svar på «hvorfor»-spørsmålet angående bruk eller «ikke bruk» av 22. juli. Daniel har i utgangspunktet et overordnet syn på at når det skjer store ting som kan gjøre elevene redde, så har skolen med lærere som voksenpersoner en oppgave i å «passe på at det går bra med de», og det er dermed naturlig å ta opp disse temaene med elevene. Som vi skal se senere, nevner Daniel at dette behovet kanskje ikke var så stort grunnet tidsaspektet, det vil si at hendelsene skjedde i sommerferien. Men i tillegg til dette nevner han følgende på spørsmål om hvorfor han bruker det som eksempel i undervisningen:

Det handler vel først og fremst bare om at det er en sak som elevene har satt seg inn i vet jeg og som kjenner til, og som på en måte er, det er jo veldig kompleks sak fordi det berører jo så veldig mange ting [...] det er ofte et relevant eksempel å bruke [...] jeg følte at da måtte vi snakke litt om det [...] jeg må jo hjelpe de til å forstå litt hvordan ... greiene er.

Christian nevner også at 22. juli berører mange tema i faget, men bringer i tillegg inn et konkret formål for faget og egen interesse som motivasjon for bruk av 22. juli:

Jeg synes det er et viktig emne å belyse og man må ta tak i det da, men på en faglig måte [...] litt basert på alt det vi vil elevene skal stå for da, at de skal bli demokratiske mennesker [...] det berører så mange punkt da, faglig sett og som sånn i forhold til en dannelsesprosess kan man også trekke det inn, ja, det går ikke an å ikke ta opp [...] og så er det jo, herregud det er jo, man er jo sykt interessert selv [...] for å prøve å forstå kanskje, noe av det som er, både for egen del og elevene sin del.

Frode viser mer til dynamikken i klassen med tanke på elevene i sin begrunnelse:

Det er en stor sak som preger oss alle, men også fordi elevene har vært veldig interessert i det, og jeg hadde ikke trodd jeg skulle ta det opp så masse som jeg har gjort, så det har vært litt overraskende at det har blitt så mye. Jeg hadde egentlig tenkt å holde en litt mere lav profil om 22. juli fordi det er så pass vanskelig å snakke om og kontroversielt og så videre.

Mediekjøret har vært en faktor for Ellens avgjørelse omkring bruk av 22. juli i undervisningen:

Det var en måned etterpå eller noe sånt vi begynte på skolen, det var jo så mye mediekjør og så mye om det hele tiden sånn at jeg hadde vel ikke noe ønske om å dytte på de mer enn på en måte ... det er jo kanskje noe med at verden må gå videre og at vi må kjøre litt sånn business as usual på en måte og, men noe veldig bevisst valg utover det det var det ikke.

Anne påpeker at hun ikke har tatt opp 22. juli bevisst i en arbeidsplan eller noe faglig, og begrunner dette med mediekjør slik som Ellen, men også med mer praktiske årsaker i henhold til et annet program hun var del av ved skolestart:

Så de ble satt i gang med å gjøre noe som de kunne gjøre mens jeg gikk ut og inn, et opplegg jeg hadde gjort før og hadde kontroll på. Og tenkte at jeg selvfølgelig skulle ta opp dette temaet senere. Men så er det sånn at det ene tar det andre, så det ble ikke noe av det [...] gjennom alt som ble publisert i mediene så var det så stort trøkk og det var nesten litt sånn befriende å la det ligge litt.

Flere av lærerne har poengtert tidsaspektet ved 22. juli, altså det faktum at det skjedde midt i sommerferien og ikke i skoletiden. Daniel mener at det hadde vært en annen situasjon om han skulle ha truffet elevene dagen etterpå:

Da hadde det jo vært noe helt annet behov for å snakke med elevene ... men nå var jo det bare sånn, siden det var en måned siden det hadde skjedd så da hadde jo elevene fått andre å prate med [...] det var jo egentlig noe som man på en måte, ikke gjort seg ferdig med, men hadde liksom fått vekk det mest sånn, det behovet som en kanskje hadde hatt, som en hadde rett etterpå. Så jeg tror skolen hadde hatt en mye større funksjon visst det hadde skjedd rett etter katastrofen.

Et annet moment som kommer frem, er de ulike lærernes fagspesifikke refleksjoner rundt hvorvidt de underviser i samfunnsfag VG1 eller programfag VG2 og VG3. Frode nevner at det var lettere å ta opp i 3. klasse, siden elevene er mer voksne. Daniel understreker læreplan og tidsbruk i de ulike fagene:

Mye mer i sosiologi, og det er vel fordi at det er vel i større grad relevant i sosiologi enn hva det er i samfunnsfag og fordi at jeg oppfatter vel læreplanen i samfunnsfag som mer lukket, at det er mer konkrete læringsmål enn hva det er i sosiologi, sånn at det er i sosiologi åpning for å ta opp ting på den måten en selv vil [...] og så i tillegg det at en har god tid til å ta lengre diskusjoner og sånne ting [...] ofte som lærer så føler man det presset at man må komme seg videre og bli ferdige frem til eksamen.

Ellen nevner også tidsbruk som faktor:

Det er sånn i samfunnsfag, det er sånn lite fag, vi har en økt i uka, og sånn at, det er mange kompetansemål så det ... det er vanskelig på en måte og, det blir litt mye sånn, at ting behandles lett da, man får liksom ikke tid til å gå veldig i dybden.

Noen av lærernes personlige tanker omkring 22. juli kommer også frem i intervjuene. Berit forteller:

Jeg opplever jo, jeg må bare si at jeg opplever jo veldig sånn at dette var et direkte angrep personlig også, direkte angrep mot politiske systemet, på en ekstremt ondskapsfull måte.

Mens Daniel på sin side har et noe annet forhold til saken:

Jeg synes det jo er forferdelig det som har skjedd, men jeg klarer ikke å ... det høres kanskje merkelig ut, men jeg synes bare det er forferdelig det som har skjedd, og så klarer jeg liksom ikke å sette han som en stor sydebukk, han blir ikke en demon for meg på den måten [...] når han ble erklært utilregnelig og sånn så var det jo andre som ble veldig sinte og provoserte og sånn, og jeg føler at jeg ser litt sånn ting, litt mer sånn utenfor, at jeg føler meg ikke så involvert i saken.

5.1.5 Relasjon til elevene og deres oppfatninger

Når det gjelder berørte i klassen, deler gruppen seg i to; de som har elever med venner eller bekjente som omkom og de som ikke har det. Jeg kan ikke se noe mønster i hvorvidt dette har påvirket praksiser og begrunnelser i den forstand at det er utslagsgivende på et generelt grunnlag. For å illustrere har jeg tatt med sitat fra både Berit og Christian som hadde berørte i klassen. For Berit har det hatt mye å si at det var berørte i klassen:

Men det er jo klart at i og med at hun var direkte berørt, så synes jeg at det har vært vanskelig å tale om sånn i ettertid [...] jeg hadde nok brukt det mer visst ikke det var for at det var en som var direkte involvert her, eller har mistet venner da.

Klassen opererer også med en nyhetsrunde, og Berit kommenterer at

da har vi ikke pleid å ta det opp, og hun har ikke tatt det opp [...] og i og med at hun ikke har tatt opp ting, så har jeg latt det være, ellers ville jeg naturlig tatt opp ting, men det har styrt mye av min undervisning [...] viss jeg synes det er noen viktige saker som elevene har gått glipp av så bidrar jo jeg med mine ting ikke sant, men jeg har droppet det fordi hun tar det ikke opp, og hun er en ekstremt oppegående jente, så det har styrt mitt valg.

Christian nevner ikke de berørte ved generell gjennomgang, men forteller om den første timen de hadde om 22. juli:

De som synes at dette er for nært, i og med at de kjente noen de får oppfølging, to av de elevene jeg har i den klassen. Så det var jo en time jeg grudde meg til å ha på sett og vis, og de fikk velge selv om de ville være der eller ikke. Samtidig så er det såpass ... det er så mange ting vi kan knytte dette her til da i faget, ja, jeg følte på mange måter at jeg ikke har hatt noe annet valg da enn å ta det opp.

På spørsmål om erfaringer med elevene og klassemiljøet ved bruk av 22. juli foreligger det også ulike oppfatninger. Berit nevner at elevene opptrådte både saklige og følelsesladede. Frode stiller spørsmål i begynnelsen av hver time om hva de har fått med seg av nyheter, og da har 22. juli blitt nevnt relativt ofte av elevene, da elevene er veldig opptatt av Breivik. Anne forteller at:

Det blir fort litt stille [...] jeg føler det er en viss klokskap, en viss forståelse av hendelsen, den er så absurd og at han er så pass gal at flesteparten av elevene klarer å holde seg saklig når de argumenterer.

Klokskapen er noe som også går igjen hos Christians elever:

De skjønner at det er et ømtålig tema da rett og slett, så de gjør det kanskje på en enda verdigere måte enn hva de hadde gjort nå når vi sitter og diskuterer folkemord, det er nærere for de rett og slett.

Videre spurte jeg om han trodde dette var en konsekvens av de berørte i klassen, og til det svarte han at han hadde opplevd det samme i klasser uten berørte, og forklarer det med:

Fordi det er så nært for de, og fordi det er folk i deres aldersgruppe som har blitt berørt, som har blitt frarøvet livet og fordi at det er ungdomspolitikere som er engasjert, som i forhold til demokratiet og det her, og den slags og reaksjonene som kom etterpå med all den verdigheten da kan man jo si, som preger de også ... elevene.

Hos Frode var det noen elever som reagerte veldig sterkt ved navnet Breivik, og han lot det da ligge og gikk videre til noe annet, da han har prøvd å være sensitiv overfor elevene når de har tatt det opp. Daniel har også opplevd sterke reaksjoner hos elevene:

De sterkeste reaksjonene har egentlig vært de som på en måte har vært sinte, så jeg har jo inntrykk av at det er mange som har et veldig sånn hat mot denne fyren.

Ellen reflekterer på sin side over elevenes engasjement rundt saken:

I og med at det er så voldsomt og traumatisk så er det liksom tema som er ganske lett å få de til å snakke om da, det berører de nok, og engasjerer de nok tenker jeg. Men de har et ganske sånn ... det er ikke så mye sånn følelsesmessige reaksjoner, men det kan også tyde på at de ikke at vært direkte berørt kanskje [...] men det er mer sånn i en analytisk sammenheng da, en faglig sammenheng, men jeg prøver jo også selvfølgelig å styre diskusjonen i den retning, det er jo en utfordring med første klasse samfunnsfag at elevene er ofte sånn de har så masse, noen kan ha mye meninger [...] jeg må trene de til å argumentere og være analytisk og sånn, jeg prøver jo ofte å pense samtalen inn på et litt analytisk nivå.

5.1.6 Tidsaspektet

Jeg spurte også informantene om hva de tenkte rundt bruk av 22. juli i tiden fremover, både i løpet av våren og årene som kommer. Fordi rettssaken fikk noe uventet mye oppmerksomhet i mediene, spesielt i den første tiden, stilte jeg alle lærerne følgende oppfølgingsspørsmål på e-post: «Har du tatt opp 22. juli på en annen måte enn planlagt nå som rettssaken har startet? For eksempel med tanke på tidsbruk og tema? Og i så fall hvordan har du gjort det og hvorfor valgte du å gjøre det slik?» I det videre vil jeg presentere hva lærerne opprinnelig svarte, og så følge opp med deres svar angående rettssaken.

Anne var bestemt på å ikke behandle 22. juli bevisst når rettssaken startet grunnet mediekjøret, som også var en av begrunnelsene for ikke å ta det opp når skolen startet. Hun ser for seg å bruke hendelsene i årene fremover fordi det er «veldig mange aspekt ved hendelsen og ting som har kommet i kjølvannet av hendelsen som man kan bruke faglig» og nevner både rettsvesenet, kulturelle uttrykk, galskap og ansvar ved diagnose. På oppfølgingsspørsmålet nevnte hun ikke mediekjøret som forklaring for ikke å ta opp 22. juli, men at timeplanen var satt til side i to uker grunnet heldagsprøver.

Berit svarte kontant nei på bruk av 22. juli i klassen under rettsaken, og hun reflekterer også over tiden fremover, både hvilke tema som bør tas opp, men også rettet mot elevene:

Det er mange som har de holdningene hans, så holdningene er ekstreme, men de er ikke uvanlige, så vi må kunne tørre å snakke om det også. Men jeg har ikke kommet dit enda altså, men det må vi også, vi må komme dit også. Jeg tror i hvert fall det blir minst fem år til [...] så jeg er ikke helt sikker, man må gjøre det faglig, vise til hva andre har skrevet og sånn også, og vise at dette er en politisk retning [...] for ellers så driver jo vi en sensurering her også. Må kunne ta på ubehagelige ... det er en del av demokratiet det også, som Stoltenberg sier at vi ønsker mer åpenhet og sånn, og da må vi ikke lukke helt av heller selv om vi liksom

ikke skal tåle hans meninger. Men på en eller annen måte må vi kunne greie det [...] det er noe jeg har tenkt på, det er veldig sårt altså ... men vi må greie på en eller annen måte, eller jeg, i hvert fall på videregående så er jo fagene så pass spesialiserte at vi bør kunne bruke det faglig [...] jeg skal ta det opp når vi skal snakke om terrorisme, det skal jeg gjøre. Det blir veldig kunstig å ikke gjøre det, kan ikke la være å nevne, at det blir helt uevnelig.

Det vil jo komme andre [...] selv når dette året er omme, så kan jo vi få elever som har tilknytning til dette her, så det er jo noe vi bør ta opp når vi møter nye elever [...] vi må ikke glemme det at de kan dukke opp der hele tiden [...] det blir jo det med sånne grusomme hendelser, det er jo alltid enklere å analysere og diskutere det i ettertid.

For Daniel avhenger bruk av 22. juli fremover mye av egen undervisningsstil. Ved at han diskuterer mye med elevene, kommer ofte 22. juli opp som eksempel både fra elevene og han selv, og det er slik han ser for seg det vil bli brukt fremover, til forskjell fra å planlegge et undervisningsopplegg rundt det. Som uttalt tidligere har ikke Daniel brukt 22. juli bevisst faglig i løpet av rettssaken, men det har ofte kommet opp som tema, fordi elevene har mange spørsmål til han om det som skjer. Slik har Daniel snakket om saken både i plenum i klasser, men også mye med enkeltelever og små grupper som har behov for å snakke om alle inntrykkene. Han begrunner dette med at han tror en del elever føler de kan få pratet ut om det på en annen måte ved å snakke med han som voksenperson, enn hvis de skulle snakke med foreldre eller venner.

Elevene til Ellen var midt i et prosjekt den første tiden av rettssaken og det var dermed ikke naturlig å bringe inn 22. juli. Fremtidens elever er også fokus for Ellen, og hun sier at:

Det tenker jeg er et tema man kan bruke i mange år fremover [...] og dette her tenker jeg kommer til å prege offentligheten lenge og ja, elever i barneskolen får jo med seg dette nå, det er jo en referanse for de, for elever langt tilbake, så når de kommer i videregående så er det naturlig å spille på referanser som de har da [...] jeg vil nok kanskje ikke bruke det like mye som jeg har brukt, og så vil det bli enda mer analytisk tilnærming [...] men nå har jeg hatt en ganske analytisk tilnærming i utgangspunktet, men jeg tenker at noen lærere har kanskje brukt timene for å få folk til å bearbeide noen følelser og sånt.

Frode derimot, forutså at det ville være uunngåelig å ta opp temaet grunnet alt fokuset i mediene. Han påpeker at det ikke vil bli mye da han må tenke på eksamen. Han svarer på oppfølgingsspørsmålet at de hadde sett et debattprogram om tilregnelighet, og hadde deretter en diskusjon vedrørende tilregnelighet og ideologi. Om 22. juli i et større (tids)perspektiv mener han at:

Man må være forsiktig med å bruke 22. juli som et ledd i en påvirkningsprosess, for eksempel at det er greit at man skal bli mere åpen for islam og innvandring, men man skal ikke bruke 22. juli sånn bevisst for å fremme sitt eget ideologiske syn. Jeg mener at man skal respektere innvandring og islam som før, før 22. juli, men ikke at det skal binde de til å mene noe spesielt [...] det er også et tema man kunne tatt opp, det med at liksom mange bruker 22. juli på en måte som jeg føler litt sånn ideologisk, det mener jeg er fort interessant å se på som et tema i samfunnsfag.

Men jeg føler kanskje at etter hvert som tiden går, er det lettere å snakke om og, særlig når man ikke er direkte involvert og ikke snakker med folk som er direkte involvert, det er ikke så vanskelig å snakke om det egentlig føler jeg.

Christian hadde ikke tenkt så mye på bruk fremover, rent bortsett fra at han visste han kom til å bruke det, grunnet «uendelig med anledninger til å bruke det». 22. juli ville ikke være noe han kom til å begynne med neste år, men heller ta det inn etter hvert som det passer seg, også i tiden fremover mot sommeren. Mest sannsynlig ville han knytte det til angrep på demokratiet, ideologi, ekstremisme og terrorisme. Tentamen og lesedager var også Christian sin begrunnelse for ikke å snakke om 22. juli under de første, mest intense ukene av rettssaken. En annen ting som ble poengtert var at:

Jeg tror at det er viktig at vi tør, at vi lærere tør å prate om det, at det ikke skal bli noe sånn at vi ... det er ikke noe å holde skjult, og det er medier nesten hver dag, de kan følge rettsaken etter hvert om de vil så det er ikke noe poeng i å tie det, men samtidig skal en heller ikke dyrke det på en måte da, gjøre en sånn kult av det, så ja, det må brukes rett og slett.

I hvordan lærerne tenker seg at 22. juli blir fremstilt i fremtidige lærebøker, er de fleste lærerne enige i at å skulle inkludere hendelsene blir en vanskelig oppgave. Det er gjennomgående at lærerne er svært usikre på hvordan det bør fremstilles og hvor dominerende det kommer til å bli. Noen ser for seg at det blir en faktaboks og ikke egne kapitler, da det er så mye i faget en kan knytte hendelsene til.

Anne ser for seg at det blir fremstilt i «litt sånn klassisk sosialdemokratisk ånd» og med forsiktighet rundt tilregnelighetsspørsmålet. Andre tema som kan knyttes til 22. juli i læreboka er ifølge Anne forebygging, ytringsfrihet, og i hvor stor grad man skal tolerere intoleranse. Hun er helt sikker på at det blir problematisert grunnet hendelsens alvorlighetsgrad, siden det berørte politisk aktiv ungdom og Norge som uskyldsnasjon.

Berit er også overbevist om at det «bare må få en veldig viktig plass [...] fordi det er det største angrepet etter andre verdenskrig på en veldig brutal måte» Ellen mener det er naturlig å knytte det til de tema i læreplanen som er aktuelle og som de allerede har brukt, eksempelvis trusler mot demokratiet, kriminalitet og straff. Videre reflekterer hun også over ideen om faktaboks, og tenker seg det vil kunne brukes som eksempel, siden det primært er teori som skal formidles i en lærebok, og legger til:

Det er jo naturlig at det får en viss plass, men de skal jo vare litt, og det i seg selv er jo ikke det som er det viktigste i en lærebok. Læreboken er jo på en måte teori og den type ting som skal formidles, sånn at det vil jo måtte brukes som et eksempel tenker jeg da.

Frode sammenligner med 11. september i læreboka og tror ikke det vil få så mye plass:

Jeg tror ikke det blir så veldig mye, for jeg tror ikke man kan skrive så veldig mye om det i en lærebok faktisk [...] det kommer ikke til å bli så mye sånn, for å sammenligne med terrorangrepet på New York i 2001 så tror jeg ikke det blir så mye i forhold til det, for det har jo preget lærebøker en del med bilder og så en del tekst [...] det er jo en annen type angrep.

Christian tror også 22. juli åpenbart vil prege lærebøkene fremover fordi det var en så sentral hendelse i norsk historie. Han fremmer også en bekymring:

Så kan man jo bli litt bekymret for ok, vi fremstiller et slikt glansbilde av det på kort sikt og så vil man kanskje etter hvert se på sånn, ja mer åpenhet, mer demokrati, tja ... at det vil bli stilt, etter hvert som tiden går, at det blir stilt kritiske spørsmål rundt det.

På spørsmål om det er for tidlig med kritiske spørsmål i en potensielt revidert utgave til høsten, svarer han:

Nei altså, det spørres ... jeg tror, man skal, visst det går, visst de klarer å gjøre det på en måte sånn til ... det er vanskelig å si ... systemkritikk på en måte og mer da, enn sånn da er vi litt tilbake til om man klarer å skille som en god forsker, være objektiv og se på det i et større perspektiv så kan man få det med, men jeg tror, jeg er ganske sikker på at det blir forsiktig pirka bort i, den verkebyllen da, om man kan kalle det det. Jeg tror ikke man får noe sånn her, hva skal jeg si, revidert syn på det sånn på så kort tid, det tror jeg ikke.

6 Drøfting

Kapittel 5 var deskriptivt i den forstand at meningsbærende sitat fra innsamlet data ble presentert. Følgende kapittel vil i første omgang bestå av en drøfting av hvorvidt 22. juli er kontroversielt på bakgrunn av tidligere gjennomgått teori om kontroversielle saker.

Begrunnelsen for dette er at en granskning av 22. juli som kontroversielt i lys av den didaktiske teorien i del 3, er en forutsetning for en analyse av hvordan lærerne forholder seg til kontroverser. Dette betyr at det empiriske materialet ikke vil bli drøftet før punkt 6.2. Det er ytterst nødvendig å utsette drøftingen av det empiriske materialet til etter gjennomgangen av 22. juli som kontroversielt, da resultatet av gjennomgangen fungerer som et premiss for drøftingen av det empiriske materialet.

Empirien vil først bli trukket inn på et generelt nivå i tilknytning til det illustrerende kildematerialet om 11. september og Børhaugs perspektiver. Videre vil jeg gå dypere inn i det empiriske materialet og undersøke mulige faktorer som kan ha påvirket lærernes praksis og begrunnelser. Ved å knytte sammen lærdommer fra 11. september, 22. juli som kontroversielt og funn fra empirien, søker jeg å finne en mening med og forståelse for de didaktiske implikasjonene en kan slutte fra teorien og empirien.

6.1 22. juli som kontroversielt tema?

Er 22. juli et kontroversielt tema? Selve spørsmålet kan ved første øyekast bli oppfattet som kontroversielt i seg selv. For å svare kreves en grundig behandling av 22. juli i et samfunnsfagdidaktisk perspektiv, og for å få en bedre oversikt kan det lønne seg å dele opp selve begrepet 22. juli. Hva innebærer egentlig 22. juli som begrep?

Et godt utgangspunkt kan være å ta et tilbakeblikk på Hess (2009) sin inndeling i tema, problem og sak. Selv om dette er begrep som brukes nesten ukritisk om hverandre i den generelle litteraturen, og Hess på sin side fremstår som noe stringent i sin tilnærming, kan det fungere som innfallsvinkel for videre tilnærming. Selve hendelsene 22. juli karakteriseres som tema. Et tema er som nevnt i punkt 3.2 en hendelse, handling, prosess eller sted som kan brukes som uttrykk for hva timen skal inneholde. Om en har som premiss at *hendelsen* 22. juli var at 77 mennesker mistet livet og flere ble skadet, er 22. juli *per definisjon* ikke et kontroversielt tema: hendelsen delte ikke samfunnet på noen måte, heller det motsatte. Det

fantas ingen motstridende syn basert på fornuft, ei heller en enighet om at hendelsene er omstridte og krever debatt. I dette perspektivet er heller ikke Alexander Kielland-ulykken i 1980 hvor 123 mennesker mistet livet et kontroversielt tema, og jamfør Dearden (1981) vil en oppfatning om disse hendelsene være helt ukontroversielle moralske verdivurderinger. Til forskjell er handlingen abort også et tema basert på moralsk verdivurdering, men som umiddelbart vil karakteriseres som mer eller mindre kontroversielt, avhengig av hvilket samfunn en har som utgangspunkt. Det å frivillig avbryte et svangerskap er en kontroversiell handling da de motstridende syn betraktes som fornuftige og har bakgrunn i religion, moral eller kultur. For å illustrere ytterligere er temaet Midtøsten også intuitivt mer kontroversielt enn Skandinavia. Det betyr ikke at det er fravær av kontroverser innad i Skandinavia, men at om det meddeles at dagens tema er Midtøsten, så gir det langt flere kontroversielle konnotasjoner enn om det generelle temaet er Skandinavia. I tillegg vil det alltid variere med tid og sted, en undervisningstime med helsevesenet eller abort som tema vil være langt mer kontroversielt i USA enn i Norge.

Motivet bak 22. juli

Det er naturligvis en ubestridelig enighet om at den grunnleggende handlingen å ta uskyldige liv i fredstid er etisk galt, så det vil være mer fruktbart å gå dypere inn i temaet for å undersøke om det er andre sider ved 22. juli som kan sies å være kontroversielle og derfor relevante for samfunnsfagundervisningen. For det første kan en legge til at det var en terroristhandling hvis primære motiv var å hindre videre islamisering av Norge og Vest-Europa ved å påføre sittende regjering og fremtidige sosialdemokratiske politikere størst mulig skade. Breivik handlet ut fra en oppfatning av at han var en ridder av «The Knights Templar» som utførte handlingene av kjærlighet til sitt folk, og at han selv skulle bli regent i Norge (Øyvind Strømmen, 2012). Igjen er det lite sannsynlig at mange er uenige i hvorvidt dette motivet er gyldig eller ikke. Å si seg enig i dette motivet vil i aller høyeste grad være å motstride fornuft i Deardens termer (se 3.2.2). Det er irrasjonelt å ha en så sterk tro på den såkalte Eurabia-konspirasjonen⁶ og at en kan ta over makten i et åpent demokratisk samfunn som Norge ved bruk av terror som middel. Befolkningen er mer eller mindre bevisst innforståtte med demokratiske prosesser, og vil dermed være enig i at terror ikke er fremgangsmåten for forandring. Således er heller ikke motivet bak handlingene en

⁶ Dette er en konspirasjonsteori som går ut på at muslimer holder på å ta over Europa og vil ødelegge den vestlige sivilisasjonen (Liz Fekete, 2011). Denne tanken illustreres med tittelen på Breivik sitt kompendium 2083: *A European Declaration of Independence*.

kontroversiell sak som krever deliberasjon, og på denne måten har ikke 22. juli skapt uoverensstemmelse om hvorvidt dette var en adekvat løsning på problemet for terroristen. Det vil si at verken problembeskrivelsen eller middelet for å løse problemet er kontroversielle saker. Dette er fordi samfunnet som et hele ikke anerkjenner Breiviks ekstreme oppfatning av dette konkrete problemet som et problem, og dermed ikke løsningen på dette «problemet». Til forskjell kan andre terroraksjoner ofte være kontroversielle om det er et uklart skille mellom frigjøringskamp og terrorisme⁷ basert på generell politisk uro. Samfunnet gjør altså en felles verdivurdering om at liv ikke burde gå tapt, men ulike grupperinger kan ha fornuftige, men divergerende argumenter for hvorvidt en og samme hendelse skal klassifiseres som terrorisme eller frigjøringskamp.

6.1.1 Kontroversielle elementer i 22. juli

Til nå har vi sett at hverken det faktum at mange døde og ble skadet eller terroristen sine motiver kan karakteriseres som kontroversielle. Men en ytterligere oppdeling av 22. juli med tanke på samfunnsfagundervisningen kan muligens føre til at kontroverser fremkommer. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i mer generelle elementer i tilknytning til 22. juli som har kommet på dagsorden som en følge av angrepene.

Multikulturalisme

Økende innvandring fra muslimske land til Norge kan sies å være den grunnleggende utløsende faktoren bak motivet for terrorhandlingene. Det vil si at motivet er begrunnet i et allment anerkjent faktum. At det er et økende antall innvandrere fra muslimske land i Norge er noe som ikke lar seg betvile (Statistisk Sentralbyrå, 2009). Hvorvidt dette er positivt eller negativt og ikke minst i hvilken grad, er noe det strides om. Mange er uenige i spørsmålet om innvandring samt virkningene dette har på samfunnet, og innflytelsesrike grupper innad i samfunnet forfekter motstridende løsninger og forklaringer. Det er altså langt på vei motstridene syn angående temaet innvandring. Uenighetene er svært synlig i mange nettsamfunn, men kan også illustreres med at lederen for et av Norges største parti, Siv Jensen (Fremskrittspartiet) advarer mot det hun betegner som «snik-islamisering» av Norge (NTB, 2009). Begrepet «Snik-islamisering» har i høyeste grad en negativ konnotasjon og det

⁷ Vanskeligheten med å definere terrorisme, eller å enes om en verdivurdering om den enkelte terrorhandling, kan illustreres med den britiske militærhistorikeren Michael Howard (2002) sitt sitat: «One man's terrorist is another man's freedom fighter».

gjeldende poenget kommer dessverre noe ironisk frem ved følgende kommentar under den aktuelle artikkelen: «Kommentarfeltet er desverre [*sic*] stengt fordi det kom mange innlegg av rasistisk karakter. Mvh. desken NRK.no» (NTB, 2009). Et annet eksempel er FrP-politikerne Kent Andersen og Christian Tybring-Gjedde sin kronikk i Aftenposten som innledes med «Hva var galt med norsk kultur, siden Arbeiderpartiet vil erstatte den med multikultur? Som er rotløshet satt i system og vil rive landet vårt i filler» (Andersen & Tybring-Gjedde, 2010). Denne artikkelen er også lukket for flere kommentarer. Siv Jensen og Tybring-Gjedde beklaget sin ordbruk primo august 2011, en ordbruk de hadde benyttet både ett og to år tidligere. Angående multikulturalisme er det dermed observert et tydelig skille i samfunnet, hvor flere parter har ulike syn som i mange tilfeller ikke kan sies å stride mot fornuft. For å avklare: Breivik sitt ekstreme handlingsvalg begrunnet i sin oppfatning av multikulturalisme og snikislamisering er ikke kontroversielt, men den allmenne oppfatningen om innvandring av muslimer til Norge er det i aller høyeste grad.

Et interessant aspekt her er betydningen av tid, kontekst og ikke minst «the heat» for kontroversielle saker. Multikulturalisme i Norge var ikke spesielt kontroversielt for 50 år siden; av ulike grunner har det blitt mer og mer kontroversielt i senere tid; og med 22. juli fikk multikulturalisme nye elementer. Men det betyr ikke at multikulturalisme i seg selv som begrep fikk nye elementer. Norge var per definisjon like fullt et multikulturelt samfunn etter 22. juli, men debatten rundt begrepet fikk et annet innhold. Multikulturalisme er også noe man i samfunnsfagundervisningen kan knytte til kompetansemålene for samfunnsfag VG1 og programfagene hvor mål for opplæringen blant annet er å

[...] drøfte utfordringer i fleirkulturelle samfunn, [...] forklare kvifor fordommar oppstår og diskutere korleis framandfrykt og rasisme kan motarbeidast, [...] gje døme på korleis religion og etnisk variasjon påverkar samfunn og kultur, [...] reflektere over meningsinnholdet i uttrykk som «norsk kultur» [...] gjøre rede for årsaker til folkevandringer, drøfte prinsippene for norsk innvandringspolitikk og vurdere tiltak som kan lette integrering av innvandrere i Norge.

(Kunnskapsdepartementet, 2006^a, 2006^b)

Sådan inneholder 22. juli kontroversielle saker det er mulig å implementere i undervisningen, men det er ikke bare temaet multikulturalisme som kan gi grobunn for fruktbar diskusjon med formål å skape demokratiske dannede medborgere, jamfør Børhaugs dannelsperspektiv.

Andre kontroversielle elementer i tilknytning til 22. juli

Multikulturalisme tar oss videre til andre saker med fornyet oppmerksomhet og gryende debatt i kjølvannet av 22. juli, som graden av ytringsfrihet, årsakssammenhenger, rettspsykiatri, tilregnelighet og medias dekning, og slik jeg ser det, er det her kontroversene ligger. Mye ligger til rette for en kritisk diskusjon omkring disse, men det kan se ut som at den opprinnelige inndelingen i tema, element og sak er reversert når det gjelder 22. juli. Det synes mer logisk å innlede en time med ytringsfrihet, for så diskutere graden av ytringsfrihet i Norge, og deretter konkrete saker som høyreekstreme sin aktivitet i ulike internettfora. Tilbake til 11. september er det kanskje også mer logisk å innlede med amerikansk utenrikspolitikk, og videre drøfte for eksempel om de bør ta på seg rollen som verdenspoliti, for deretter diskutere om tidligere amerikansk utenrikspolitikk kan ha medvirket til terrorangrepene 11. september⁸.

Direkte tilknyttet 22. juli, er det flere kontroversielle spørsmål læreren kan stille for å skape en diskusjon. Jeg vil i det følgende gi noen konkrete forslag til spørsmål med muligheter for kritisk diskusjon som har oppstått eller fått ny oppmerksomhet som direkte følge av 22. juli. Granskning av de mest fremtredende debattene⁹ omkring 22. juli den siste tiden, har dannet grunnlag for disse forslagene. De er også direkte basert på kompetansemål i læreplanen i samfunnsfag VG1 og programfagene, i tillegg til overordnede formål for faget, som å skulle «stimulere til engasjement og demokratisk deltakelse gjennom arbeid med verdi- og samfunnsspørsmål» (Kunnskapsdepartementet, 2006^a, 2006^b). I tillegg kan de knyttes til kontroversielle saker, og med referanse til «foreningen» av Stenhouses, Baileys, Deardens og Gardners definisjoner (se punkt 3.2.2) faller disse sakene mer eller mindre under denne. Det er tema som har skapt en reell og observerbar splittelse blant sentrale aktører i samfunnet. Mange av de inneholder verdivurderinger, men opererer på ulike kunnskaps- og erfaringsområder. De ulike synene som blir fremsatt motstrider ikke fornuft, og som med multikulturalisme er det saker som har variert og vil variere med både tid og sted, og spesielt fremtredende er dette i Norge etter 22. juli. Disse sakene med tilhørende spørsmål er valgt for

⁸ Ifølge Leahey (2005) inneholder 11. september flere kontroversielle aspekt enn det amerikanske eksepsjonalister kan tillate. Rapporten fra 11. september kommisjonen indikerer at islamsk fundamentalisme alene ikke var den eneste årsaken til angrepene, slik de konservative påstår (Leahey, 2005). Politisk ustabilitet, økonomisk stagnasjon og en negativ holdning til USA sin utenrikspolitikk i den muslimske verden kan også ha vært faktorer som styrket Bin Ladens appell (Leahey, 2005)

⁹ Da studien gjennomføres innen i et tidsrom med mange ulike debatter tar jeg høyde for at noen av disse sakene muligens vil miste sin kontrovers med tiden, men dette er noe som igjen understreker viktigheten av tid og sted for å definere en kontroversiell sak.

å kaste lys over de didaktiske mulighetene som ligger i bruk av kontroversielle saker med direkte tilknytning til 22. juli.

En problemstilling under temaet ytringsfrihet kan være hvilke meninger en skal ha lov til å ytre på Internett og i andre medier. Har høyreekstreme sluppet for lite eller for mye til? Hvem skal bli overvåket og når skal myndighetene ta affære på grunnlag av hva noen har ytret på Internett? Kausalitet på et generelt nivå er også kontroversielt i denne sammenhengen.

Hvorfor skjedde 22. juli? Burde Breivik ha blitt fanget opp tidligere? Hvordan kan en person utvikle slike motiver? Rettspsykiatrien var kanskje omstridd i visse kretser også før 22. juli, men har nå fått hard medfart i den offentlige debatten. Spørsmål som debatteres er hvilken vekt skal rettspsykiatriske rapporter gis i straffesaker? Bør man innføre andre metoder for denne ordningen? I sammenheng med rettspsykiatri kommer spørsmålet om tilregnelighet. Hvem kan og bør egentlig avgjøre om noen var tilregnelige eller ikke?¹⁰ Hva har tilregnelighet å si for saken? Er ekstrem ideologi galskap og er galskapen alltid irrasjonell?

Medias generelle dekning og retorikk har også skapt uenigheter innad i samfunnet: hvordan fremstilles 22. juli, og hva er god eller dårlig journalistikk ved slike hendelser? Får 22. juli for mye eller for lite spalteplass, og hvilke saker er det som dominerer? Bør pressen benytte seg av egne psykiatere for å vurdere Breivik? Hvordan fremstiller pressen Breivik og det han sier under rettssaken? Mer generelt kan en spørre hvorvidt innvandringskritiske blir systematisk undertrykket i mediene og om det finnes en politisk korrekt holdning ingen stiller spørsmålstegn ved. Også retorikken i de ulike talene i etterkant av 22. juli kan diskuteres, i den forstand at en kan undersøke begrepsbruken som gikk igjen. Hva innebærer egentlig mer åpenhet og mer demokrati? Hvordan defineres åpenhet og demokrati i denne sammenhengen? Har Norge blitt mer åpent og demokratisk? Og er det ønskelig? Igjen kan åpenhet og demokrati knyttes til både multikulturalisme, ytringsfrihet, rettspsykiatri og medias rolle, de er alle til en viss grad knyttet sammen, og skaper dermed en interessant og fruktbar didaktisk mulighet om en ønsker å ta opp 22. juli.

For å oppsummere er 22. juli per dags dato en fersk hendelse som ikke er kontroversiell i seg selv eller baserer seg på kontroversielle motiv. 22. juli inneholder derimot potensielt svært

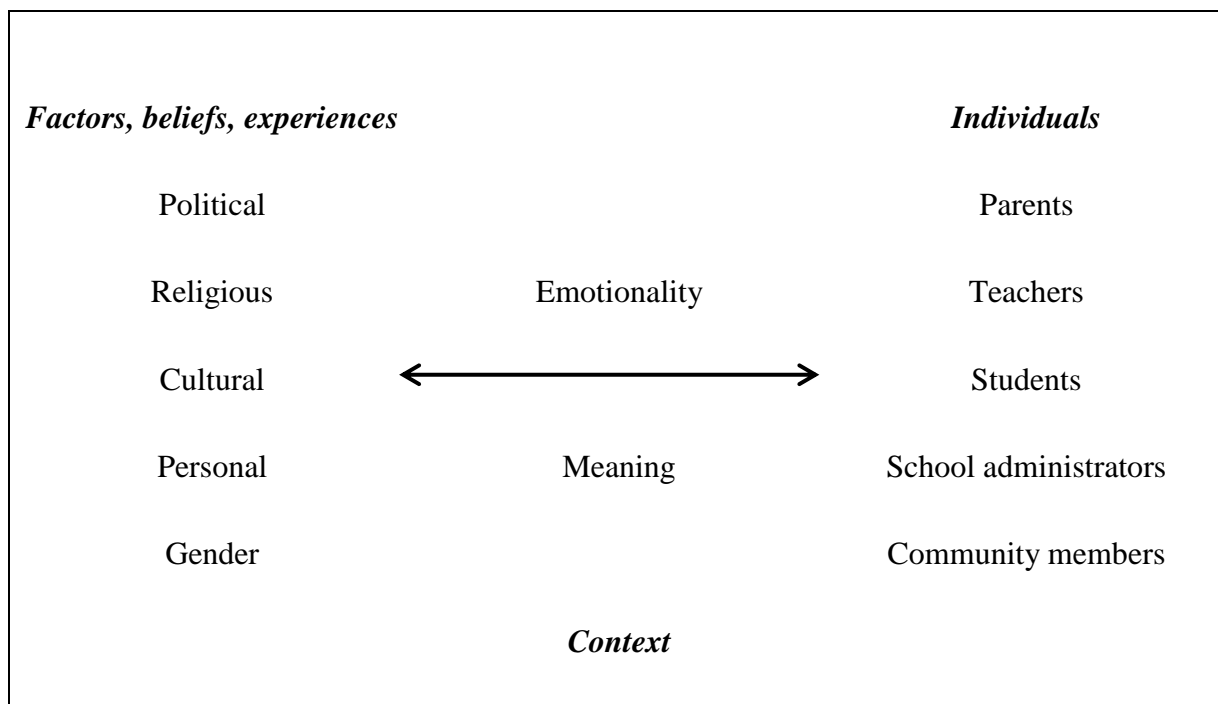
¹⁰ Masteroppgaven ble fullført og levert syv uker før den endelige dommen falt. Spørsmålet om tilregnelighet var da ikke avklart, men jeg ser ikke bort ifra at dette spørsmålet vil fortsette å være kontroversielt etter at dommen er falt.

kontroversielle elementer, bidrar til å gi noen saker fornyet oppmerksomhet og mening, i tillegg til å skape en kontekst for disse.

6.1.2 Sensitivitet og kontrovers

22. juli var en dyp nasjonal tragedie som ennå preger det norske samfunn, og i så måte kan det være enklere å bringe frem den litt mindre nære Israel-Palestina-konflikten på bane som kontroversiell sak i motsetning til kontroversielle elementer knyttet til det nære 22. juli. For å klargjøre så kan en skille mellom sensitive og kontroversielle saker. Louise Rowling tar dette opp i sin artikkel, og påpeker at skillet har med individets involvering å gjøre. Individets indre tanker, emosjonelle reaksjoner, tro, atferd og selvforståelse skiller sensitive saker fra kontroversielle (Rowling, 1996). Sensitive saker kan derfor vekke sterke personlige reaksjoner hos foreldre, unge, lærere og samfunnet generelt. Reaksjonen er resultat av interaksjonen mellom saken, en persons tro og erfaring, konteksten og meningen saken har for individet. Slik er det ikke eksistensen av en saks enkelte elementer som gjør den sensitiv, men deres forhold mellom hverandre (Rowling, 1996).

Figur 1 : Elements in sensitive issues.



Interaksjonen mellom ulike elementer som gjør en sak sensitiv (Rowling, 1996).

Det som skiller sensitive fra kontroversielle saker er altså emosjonaliteten og individets involvering. Slik jeg tolker det er det ikke et skarpt skille mellom kontroversielle og sensitive saker, mer at det er viktig å ha i bakhodet at en kontroversiell sak også kan være sensitiv. Kontroverser vil naturlig alltid inneholde emosjoner, men med tanke på 22. juli som eksempel på en kontroversiell sak, er det viktig å ha i mente at en her ble vitne til en nasjonal sorg og mobilisering av uante dimensjoner. Med dette mener jeg at å diskutere saker i lys av 22. juli er mer sensitivt enn mer «fjerne» saker, altså hvor individet er mindre involvert. Enten man var direkte berørt eller ikke vil nok mange elever, lærere, foreldre og kollegaer ha sterke emosjoner tilknyttet 22. juli, og dermed ha en høyere grad av emosjonell involvering til forskjell fra eksempelvis 11. september. Slik kan det hevdes at 22. juli *i seg selv* per i dag bør anses som *sensitivt*, med *kontroversielle elementer* som påvirker hverandre gjensidig. For å kontrastere er ikke 11. september sensitivt for norske elever, lærere, foreldre og kollegaer. Dette skaper en kompleks situasjon for læreren i en eventuell tilnærming, og vil jeg undersøke hvordan lærerne nærmer seg denne situasjonen og knytter faglige elementer opp mot 22. juli.

6.2 22. juli samfunnsfagundervisningen

Som vi har sett er det både mulig og verdifullt å implementere 22. juli som kontroversiell sak i samfunnsfagundervisningen, men at det kan være en kompleks situasjon grunnet hendelsenes sensitivitet. For en videre granskning vil jeg trekke linjer tilbake til det empiriske materialet i del 5.1, og jeg vil begynne med å se det i lys av det illustrerende kildematerialet i oppgavens første del. Som gjennomgått tidligere er utgangspunktet at terrorangrepene i USA og Norge karakteriseres som like med tanke på alvorlighetsgrad, nasjonal mobilisering og mediedekning, men svært ulike i bakgrunn, metode, fiendebilde og konsekvenser. Følgelig er en komparativ analyse intet mål, men jeg vurderer det dithen at en tilnærming til 22. juli i lys av 11. september er en hensiktsmessig vei videre for å forstå bruk eller «ikke bruk» av alvorlige hendelser i samfunnsfagundervisningen.

Et læringsegnet øyeblikk

I det illustrerende kildematerialet fremhevet Patton (2008) at ved samtale om kriser generelt, viser det seg å foreligge det hun kalte et normaliserende driv til å komme tilbake til det normale hos flere av lærerne, det være seg etter 11. september, naturkatastrofer eller 22. juli. Omfanget av 22. juli var på en slik størrelse at alle mer eller mindre bevisst vil ha følt på dette

normaliserende drivet, og skolen er på mange måter en passende arena hvor dette kan skje. En kan skimte dette drivet blant annet i Ellens uttalelse: «Det er jo kanskje noe ved at verden må gå videre og vi må kjøre litt sånn *business as usual*».

Dolby og Burbules (2002 i Patton, 2008) advarer samtidig mot å avslutte slike saker for tidlig, da det langt på vei er nødvendig å undersøke hvorfor krisene oppstår, hvilke responser som gis og hva de forteller om fremtiden. Ut ifra mitt datamateriale er det derimot ingenting som tyder på at mine intervjuobjekter kommer til å avslutte denne saken for tidlig, heller omvendt. Omvendt i den forstand at de ser ut til å ha midlertidig «avsluttet» 22. juli og i all hovedsak brukt det som eksempel, heller enn å utarbeide egne opplegg i stor utstrekning. Eget opplegg er i denne sammenhengen nødvendig for kritisk undersøkelse, noe ingen av lærerne har gjort. Men likevel er det et mønster som går igjen, nemlig at 22. juli vil bli brukt i større utstrekning senere, med en mer analytisk tilnærming, på et tidspunkt hvor det vil være lettere å snakke om. Dermed kan det tenkes at det normaliserende drivet har ført til en begrenset bruk ved eksemplifisering og «smådrypp».

Men det faktum at lærerne har knyttet faglige momenter opp til 22. juli i undervisningen, til forskjell fra forbigåelse eller ensidig sorgarbeid, kan tyde på at de har forstått denne krisen som et læringseget øyeblikk. De har for det første anerkjent at 22. juli inneholder muligheter for læring, og for det andre responderer elevene til hendelsene i den forstand at det er aktuelt for de der og da. Dette er utgangspunktet for videre tolkning, hvor jeg hovedsakelig vil ta for meg hvordan lærerne begrunner sin praksis, hva som påvirker de, samt hvordan de forholder seg til det kontroversielle og sensitive ved 22. juli.

6.2.1 Lærerne og det kontroversielle

Som vist i gjennomgang av resultatene, ble 22. juli brukt eller tenkt brukt av lærerne som eksempel ved gjennomgang av ulike temaer i undervisningen og i fremtidige lærebøker. En samlet gjennomgang av svarene fra lærerne ga følgende liste av tilknyttede temaer: tilregnelighet, psykisk sykdom og galskap, kriminalitet, politisk mobilisering, det norske politiske system og dets verdier, politiske ideologier, rettssystemet, ordlyden i debatter, sosialt avvik, sakkyndige og observasjon som metode, sosialisering og dataspill, demokrati og trusler mot demokratiet, samt beredskap, ytringsfrihet, høyreekstremisme og terrorisme. Mange av disse temaene kan karakteriseres som kontroversielle i den forstand at de inneholder

potensielt kontroversielle elementer og spørsmål til diskusjon jamfør drøftingen i forrige kapittel.

Selv om ingen av lærerne eksplisitt bruker begrepet kontroversiell sak om det faglige de knytter til 22. juli, så kommer kontroversene likevel til syne. For å illustrere nevner Christian at «så vil man kanskje etter hvert se på sånn, ja mer åpenhet, mer demokrati, tja ... at etter hvert som tiden går at det blir stilt kritiske spørsmål rundt det». Berit nevner også at det ubehagelige er en del av demokratiet. Hun tar for seg holdningene, og sier de ikke er uvanlige og at det er noe man må tørre å snakke om, men at hun ikke har kommet dit ennå. Lærerne synes altså å ha fanget opp de kontroversielle elementene som ligger i 22. juli, til forskjell fra et ensidig fokus på sorg, eventuelt å ikke ta opp hendelsene i det hele tatt.

6.2.2 22. juli som ledd i demokratiopplæring

Om en legger til grunn, slik mitt materiale viser, at lærerne har fanget opp de kontroversielle elementene i 22. juli, og vil bruke disse i undervisningen, kan en drøfte hva dette har å si for en generell demokratiopplæring. Som nevnt over foreligger det ikke bidrag som tar for seg bruk av 22. juli i samfunnsfagundervisningen på videregående skole. Det er enda ikke mulig å observere tendenser tilsvarende slik det kom frem i USA etter 11. september, om det noen gang vil vise seg. Grunnen til dette er at med et så ulikt fiendebilde og hvilke konsekvenser disse to hendelsene har hatt for samfunnsfagundervisningen i skolen, synes det vanskelig å skulle drøfte disse sammen. I tillegg har eksepsjonalisme, patriotisme og konservatisme et helt annet innhold i norsk sammenheng enn i amerikansk.

Men en innfallsvinkel kan derimot være å se hvor de norske lærerne befinner seg med hensyn til de mer generelle «polene» som fremkommer i USA, og som i tillegg kan knyttes til Børhaugs inndelinger. Jeg vil påstå at vi i Norge, på samme måte som etter 11. september i USA ble vitne til en enorm reaktivering av verdier. I tillegg inneholder begge hendelsene kontroverser, noe som muliggjør denne innfallsvinkelen. I USA hadde den ene konservative fløyen et syn på demokratiopplæring som hovedsakelig besto av en tro på et sett moralske standarder som må overføres, en idé som blir forfektet gjennom bidragene i WDSSGW og TDD (se 2.2.1). Jamfør Børhaug (2005) tilsvarende dette tilpasningsperspektivet, som sier at det er nødvendig å skulle videreføre grunnleggende verdier og oppslutning om institusjonelle praksiser i skolen. Problemet med en slik begrunnelse er at faget fort kan bli for autoritært. Det samme gjør en av kritikerne til Fordham-rapportene, som påpeker at å jobbe mot en

autoritær stabilitet er langt fra demokratisk, da idealer som frihet, riktighet, sannhet og rettferdighet krever kontinuerlig vurdering (Waltzer & Heilman, 2005). Kort sagt kan en skille mellom sosial reproduksjon og sosial rekonstruksjon. I det videre vil jeg ha dette som utgangspunkt for å undersøke hvilke begrunnelser de norske lærerne ser ut til å hvile på.

Uten sammenlikning med 11. september for øvrig, kan man påstå at en utpreget patriotisk undervisning omkring 22. juli ville bestå av blant annet heroiske fortellinger om de som deltok i redningsarbeidene, aggresjon mot Breivik og alt han står for og en hylling av det norske folk som taklet denne tragedien på en ekstraordinær måte. En annen innfallsvinkel kunne også vært å lukke saken helt på bakgrunn av en oppfatning av at dette kun var en alvorlig tragedie, som en ulykke.

Ved at lærerne har en uttalt faglig tilnærming og inkluderer ulike kontroverser rundt 22. juli, gir det en god mulighet til å skape demokratiske medborgere. Som nevnt tidligere er rasjonell deliberasjon over kontroversielle saker uunnværlig i en hver form for demokratiopplæring (Hess, 2009). Å diskutere eksempelvis «mer åpenhet og mer demokrati», islamisering, eller at 22. juli kan bli brukt som ledd i en påvirkningsprosess, kan langt på vei være med på å myndiggjøre elevene, jamfør Børhaugs dannelsesperspektiv. Dette perspektivet innebærer også at faget skal lære elevene visse ferdigheter, som faglig empirisk analyse og evnen til å diskutere (Børhaug, 2005). At samtlige lærere understreker viktigheten av at alt vedrørende 22. juli skal og bør bli tatt opp faglig og analytisk, illustrerer også poenget av at lærerne heller mot å gjøre elevene i stand til informert sosial bedømmelse. Christian nevner også dette i sin begrunnelse for å bruke 22. juli i undervisningen:

Litt basert på alt det vi vil elevene skal stå for da, at de skal bli demokratiske mennesker [...] det berører så mange punkt da, faglig sett og som sånn i forhold til en dannelsesprosess kan man også trekke det inn, ja, det går ikke an å ikke ta opp

At sosial reproduksjon ikke er ønskelig på den måten at elevene ikke skal overtales til rett mening, kommer også til syne hos informantene, hvor Frode presiserer at:

En må være forsiktig med å bruke 22.7 som et ledd i en påvirkningsprosess ... for eksempel at man skal bli mere åpen ... at det er greit at man skal bli mere åpen for islam og innvandring, men man skal ikke bruke 22.7 sånn bevisst for å fremme sitt eget ideologiske syn. Jeg mener at man skal respektere innvandring og islam som før, før 22. juli, men ikke at det skal binde de til å mene noe spesielt.

Men dette betyr ikke at det kontroversielle potensialet blir brukt når en knytter et tema i faget til 22. juli. Ved mangel på egne større undervisningsopplegg og diskusjoner, kan en stille spørsmål om hvorvidt en kan behandle kontroversielle saker på en fruktbar måte ved «smådrypp». I tillegg skal det påpekes at de vanskeligste sakene blir nevnt som noe en kan og bør forholde seg til i *fremtiden*. Sådan ser det ut til at det er noe som holder lærerne tilbake, eller i det minste påvirker deres praksis, og jeg vil videre se mulige faktorer som påvirker lærernes bruk, eller «ikke bruk», av 22. juli i undervisningen.

6.2.3 Påvirkningsfaktorer ved bruk av 22. juli

Det er interessant at det ikke foreligger et gjennomgående mønster eller likhetstrekk i lærernes fortellinger foruten at de har fått like anmodninger fra ledelsen, de bruker 22. juli som faglige eksempel der det faller seg naturlig og ytrer usikkerhet rundt 22. juli sin plass i læreboka. Men alle deres begrunnelser for bruk eller «ikke bruk», samt det som tilsynelatende påvirker deres praksis, varierer i stor grad. I det følgende vil jeg gjennomgå noen mønster og sammenhenger i lærernes begrunnelser for bruk av 22. juli.

22. juli som bevegelig begrep

Til nå har vi sett at lærerne har omfavnet mulighetene for læring som ligger i 22. juli, men alle nevner ulike fokuspunkter knyttet til faget. Så hvorfor er det ikke de samme temaene som går igjen? Hvorfor vier de ikke hele økter til eksempelvis en ytringsfrihets- og islamiseringsdiskusjon i lys av 22. juli?

En grunn kan være at det er mye ved 22. juli som er «tipping» i Hess' terminologi (se 3.2.1). Som nevnt, vil det si at et tema kan inneholde spørsmål som tipper frem og tilbake mellom å være åpne med ett eller flere svar som krever deliberasjon, til lukkede med ett perspektiv som samfunnet anser å være det riktige svaret. Dette vil si at én lærer kan se på et tema som lukket, som har et perspektiv med ett rett svar, mens andre lærere kan se på dette temaet som helt åpent hvor diskusjon er nødvendig. Kompleksiteten ligger i prosessen hvor et tema tipper og går frem og tilbake fra åpent til lukket, og det er i seg selv kontroversielt å undervise i slike tema i denne perioden (Hess, 2009). Det er slik gode muligheter for at temaene som tipper i dag, blir allment lukket eller åpne ved en senere anledning. Siden læreren er en av mange aktører som avgjør om en sak er åpen, lukket eller tippende, er dette sannsynligvis grunnen til at flere lærere ikke har valgt å ta opp visse tema og samtidig fremhever at det er visse tema en

bør ta opp i fremtiden. Lærernes avgjørelser begrunnes i deres egen oppfatning av hva som bør nevnes og ikke. Jeg mener her at det er stor sannsynlighet for at dette også kan forklares ved at 22. juli som helhet ikke er «ferdig» enda, som nevnt innledningsvis. Fordi det var en så enestående og alvorlig hendelse, inneholder 22. juli så mange komplekse og uavgjorte elementer at dette i en eller annen form kan ha påvirket lærerne. Videre vil jeg gjennomgå andre momenter ved 22. juli som kan ha påvirket lærernes bruk.

Sensitivitet

Sensitiviteten kan også være grunnen til at ledelsen på alle skolene har anmodet om forsiktighet, og selv om det kom frem i intervjuene at lærerne ikke var enige eller at de valgte å gjøre noe annet, betyr det ikke at de har unnlatt å være forsiktige. For hva er forsiktighet, og hvorfor bør en være det? Lærerne har primært vært uenige i om det å helst ikke ta det opp i berørte klasser, samt å skulle ta det opp som sorgarbeid, og har heller valgt en faglig vinkling. Slik jeg ser det, har lærerne vært forsiktige i den forstand at de har reflektert over hvilke tema de bringer opp og når. Skolen som helhet er klar over at sterke emosjoner forekommer både hos elever, lærere, foreldre, kollegaer og ellers i samfunnet. At ledelsen ga uttrykk for mer forsiktighet enn lærerne faktisk praktiserte, kan forklares med tidsperspektivet. En måned etter hendelsene var 22. juli som tema for det første mindre «satt», og for det andre mer sensitivt, enn seks måneder etterpå, når lærerne ble intervjuet. I tillegg er 22. juli som tema per definisjon sensitivt, noe som vil prege alle dets kontroversielle elementer i lang tid fremover. Men det er ikke sensitiviteten alene som påvirker lærerne sin praksis, og videre vil jeg se på andre faktorer som kommer frem i datamaterialet.

Praktiske årsaker og fagspesifikke refleksjoner

Både Berit, Daniel og Ellen nevner praktiske årsaker og faget i seg selv som begrunnelser for bruk eller «ikke bruk» av 22. juli, men de har relativt ulike refleksjoner rundt det. For Berit er faget hovedgrunnen til at hun ikke har tatt opp Breiviks psyke (en begrunnelse som ikke må forveksles med utelatelsen av sakkyndigrapporten i nyhetsrunden som nevnt tidligere). Hun forteller at hun ikke regner seg selv som faglig kompetent nok til å ta opp slike saker, men hadde sikkert gjort det i et fag som psykologi. På den andre siden nevner hun at grunnen til at hun har valgt å bruke 22. juli, er at hun er erfaren og trygg i faget, men at hun hadde vært svært forsiktig om hun hadde vært en veldig ung lærer. Daniel forklarer at det er mye mer

relevant å bruke 22. juli i sosiologi og sosialantropologi enn i samfunnsfag VG1. Grunnen er at han oppfatter læreplanen i samfunnsfag VG1 som mer lukket med flere konkrete læringsmål, slik at det i sosiologi og sosialantropologi er en åpning for å ta opp ting slik en selv vil. I tillegg til dette presiserer han at timeantallet gjør at de har god tid til å ta lengre diskusjoner, og unngår presset ved å måtte bli ferdige frem til eksamen. For Ellen var også timetallet en avgjørende faktor, og hun mente at samfunnsfag VG1 med sine mange kompetansemål og få undervisningstimer gjorde at 22. juli ikke ble behandlet i dybden. Samlet tyder dette på at rammefaktorer som kompetansemål, fagets natur og timeantall påvirker de ulike lærerne i stor grad med hensyn til bruk eller «ikke bruk» av 22. juli i undervisningen.

Elevene og 22. juli

Noe annet som går igjen, er at lærernes faglige valg ser ut til å være påvirket av hvordan de oppfatter elevenes ønsker og behov, men også her er det store forskjeller i lærernes vektlegginger. Umiddelbart er det nærliggende å anta at tilstedeværelsen av berørte i klassen har stor påvirkning på praksis, og dette hadde også vært naturlig med tanke på sensitiviteten omhandlet tidligere. Men som vi skal se, var ikke hensynet til elevenes emosjoner et mønster som gikk igjen i den forstand at det alltid var et direkte forhold mellom bruk og berørte. Alle berørte i denne sammenhengen er elever som kjente ofre.

Anne hadde berørte i sin klasse, men tok hensyn til elevene som gruppe ved å la være å ta opp 22. juli så mye. Hun begrunnet dette med at fordi det var et slikt enormt mediekjør, mente hun det var befriende å la det ligge. Berit hadde også berørte i sin klasse, og dette har påvirket hennes bruk i stor grad. Hun påpeker at hun lar denne eleven «styre» bruken av 22. juli i den forstand at om ikke eleven nevner det, nevner heller ikke hun det. Berit forteller også at hun hadde brukt hendelsene mye mer om det ikke hadde vært for denne eleven. I sitt intervju gir Berit tilbakevendende beskrivelser av denne eleven som oppegående, sterk og politisk aktiv. Hun innrømmer at det ble litt kunstig ikke å ta opp rettspsykiatri i nyhetsrunden i tiden rundt den første sakkyndigrapporten, men har som sagt valgt å la den berørte eleven styre det. Men Berit er bestemt på å ta opp 22. juli sammen med temaet terrorisme, noe som kan tyde på en oppfatning om at rettspsykiatri og tilregnelighet eller utilregnelighet hos Breivik vil bli oppfattet på en annen måte enn terrorisme generelt. Dette kan også knyttes til at tilregnelighetsspørsmålet er mye mer kontroversielt og sensitivt enn terrorisme i norsk

kontekst. Til forskjell hadde også Christian berørte i klassen, men det eneste han nevner om det, er at de som syntes det var for nært fikk oppfølging og at han gruet seg noe til å ha den første timen om 22. juli, men at det var så pass relevant for faget at han ikke hadde annet valg.

Daniel hadde ingen berørte som han visste om i klassen, og lot seg påvirke av elevene i den forstand at han føler det er viktig å forklare de momenter rundt 22. juli som voksenperson. Den lengste økten Daniel har gjennomført med 22. juli som utgangspunkt, var når elevene ville overvære når den første sakkyndigrapporten ble lagt frem, og han vurderte det dithen at det var relevant. Etter innslaget hadde det blitt litt amper stemning og diskusjon i klassen om utilregnelighet og straff, hvorpå Daniel forklarte hva dette innebar for å hjelpe de til å «forstå litt hvordan greiene er». I tillegg sier han at det er like mye elevene som han som trekker frem 22. juli for eksempel i en klassesamtale. Ellen hadde heller ingen berørte i klassen, og avtalte med elevene at de skulle følge vanlig struktur og trekke det inn der det var relevant. Deretter arbeidet hun med å styre de kommende diskusjonene mot et mer analytisk nivå for å trene de i å argumentere. Frode poengterer at han er overrasket over å ha tatt det opp så mye som han har gjort, da han i utgangspunktet hadde tenkt å holde en lav profil, fordi 22. juli var så pass vanskelig å snakke om. Han begrunner den endrede praksisen med at elevene har vært veldig interesserte og opptatte av Breivik. Men han hadde også noen elever i klassen som fikk sterke følelsesmessige reaksjoner av navnet Breivik, og da lot han det ligge og gikk over til noe annet. Frode hadde heller ingen berørte i sin klasse. Frode mener også det er lettere å ta opp 22. juli i politikk og menneskerettigheter enn i samfunnsfag VG1, fordi elevene er mer voksne der. Hvordan elevene oppfatter og forholder seg til 22. juli, spiller altså en rolle og påvirker lærerne i deres praksis, men på forskjellige måter.

7 Konklusjon

Om bruk av nasjonale terrorangrep i samfunnsfagundervisningen

Ved å bruke materiale som omhandlet 11. september i undervisningen ble det skapt en ramme rundt tilnærmingen til 22. juli. Dette materialet viste viktigheten av å benytte seg av kriser i undervisningen for å øke elevenes forståelse av sine omgivelser, ved blant annet å undersøke hvorfor kriser oppstår, responsene som blir gitt og hva de sier om fremtiden. Men de studerte kildene som ble benyttet, viste også flere begrunnelser for bruk av nasjonale terrorangrep i undervisningen. Hovedsakelig lå skillet i USA kort sagt mellom en tro på at formålet med samfunnsfaget er henholdsvis sosial reproduksjon eller sosial rekonstruksjon, og dette la igjen føringer på oppfatningene rundt tilnærmingen til 11. september. Disse to fløyene kan ses i sammenheng med Børhaugs begrunnelser for faget, henholdsvis tilpasnings- og dannelsesperspektivet, og er i så måte en relevant ramme for å analysere bruk av 22. juli i undervisningen. Ved å rette søkelyset mot begrunnelser for faget skapes et rasjonale for bruk av nasjonale terrorangrep i undervisningen.

Mitt underliggende utgangspunkt er et dannelsesperspektiv, hvor en forutsetning for demokratisk opplæring til medborgerskap er å inkludere kontroversielle saker i undervisningen fordi samfunnsborgernes evne til kritisk deliberasjon er en iboende forutsetning for et velfungerende demokrati. Synet på hva kontroversielle saker er, varierer, men jeg har prøvd å argumentere for at det er mulig å forene flere definisjoner. Først og fremst er en kontroversiell sak en sak hvor samfunnet er delt. Saken oppfattes som viktig å diskutere, inneholder ofte verdivurderinger, kan fremtre i ulike kunnskaps- og erfaringsområder og argumentene motstrider ikke fornuft. Kontroversielle saker varierer også med tid og sted. De som forfekter et dannelsesperspektiv i USA, nevner sjelden kontroversielle saker eksplisitt, men det kommer til syne i deres refleksjoner over bruk av 11. september. Eksempelvis kommer det ofte frem at selv om ingenting kan rettferdiggjøre 11. september, har en et ansvar for å forklare elevene og spørre hvorfor, ikke kun å fordømme handlingene. En kritisk vurdering av hva som til enhver tid er sant og riktig er viktig i dette perspektivet, og med det følger nødvendigvis behandlingen av kontroversielle saker i kjølvannet av 11. september. For å illustrere ville de konservative aldri ha behandlet USAs utenrikspolitikk kritisk ved å spørre hvorfor det skjedde, med den undertone at USAs politikk kan ha mangler. Satt på spissen fokuserer de heller på å fremstille USA som et uskyldig offer

for onde terrorister, som var motstandere av USA sin gode og riktige politikk og verdier. Men ikke nødvendigvis som et skadet land, men et land med helter, hvor den største av alle, president George Bush, gjorde det eneste riktige ved å hevne landet og gå til krig.

22. juli som kontroversielt og sensitivt

Om premisset er at en bruker et dannelsperspektiv som begrunnelse for faget, og at behandling av kontroversielle saker er nødvendig innad i dette perspektivet, er det avgjørende å granske hvorvidt 22. juli er kontroversielt. Drøftingen viser at 22. juli som hendelse ikke kan defineres som kontroversielt, ei heller Breivik sitt motiv for handlingene. Men 22. juli inneholder potensielt svært kontroversielle elementer som har kommet på dagsorden etter 22. juli, og det er disse elementene som er relevante for samfunnsfagundervisningen både for å nå overordnede mål med faget, men også knyttet til læreplanen og kompetansemål. Med dette som bakgrunn kan en nærme seg empirien for å undersøke hvordan 22. juli blir brukt i undervisningen.

Det klareste mønsteret i empirien ligger i all hovedsak i selve bruken av 22. juli, som er eksemplifisering ved gjennomgang av andre tema i faget. Alle lærerne nevner potensielt kontroversielle elementer i sin bruk, men de vies ikke utstrakt oppmerksomhet, og det vises ofte til at dette bør tas opp senere. At de faktisk benytter seg av 22. juli, og at de gjør det faglig, til forskjell fra sorgarbeid, tyder på at de på et visst nivå har anerkjent læringsmulighetene som ligger der. Det er et gyllent læringsegnet øyeblikk.

Implementeringen av potensielt kontroversielle elementer tyder også på at muligheten for demokratisk opplæring i et dannelsperspektiv er til stede.

Men det foreligger en diskrepans mellom det at alle fremhever hvor alvorlig 22. juli var for samfunnet, samtidig som de velger det bort som egne undervisningsopplegg med kritiske diskusjoner. Det fremkommer flere mulige forklaringer på dette. For det første kan det tyde på at det normaliserende drivet til å gå tilbake til det normale etter en krise, holder de bevisst eller ubevisst tilbake. At kontroversene bør bli behandlet senere kan forklares ved at 22. juli ikke er «ferdig». Med det menes at historien skrives i dette øyeblikket, og at all informasjon og de ulike konsekvenser fremdeles ikke er kommet frem i lyset. De ulike debattene som har foregått første skoleåret etter 22. juli har variert i intensitet, og det er uvisst om de vil vedvare i styrke og relevans. Slik er det vanskelig å skulle fange opp og konstruere de kontroversene som ligger i 22. juli, fordi graden av usikkerhet er så høy. Av dette kan vi også slutte at

potensielt kontroversielle elementer innad i 22. juli er «tipping», en vet ikke om de er åpne for diskusjon, eller lukket med et riktig svar. En grunn til at lærerne bare bruker 22. juli som eksemplifisering, og ikke egne opplegg, kan også være at 22. juli langt på vei inneholder så sensitive elementer at det påvirker lærernes praksis. Alle kontroverser vil til en viss grad inneholde emosjoner, men det som primært skiller en kontroversiell sak fra en sensitiv sak, er individets involvering. 22. juli har potensiale til å vekke reaksjoner fra ulike aktører i skolen, som andre lærere, foreldre, ledelse eller elever på en helt annen måte enn ved bruk av kontroverser som er fjernere i tid og sted. En slik reaksjon vil være resultat av saken, aktørens tro og erfaring, konteksten rundt og hvilken mening denne saken har for individet. Ledelsen på de ulike skolene synes å behandle 22. juli mer sensitivt enn lærerne, men lærerne er også forsiktige i den forstand at de unnlater å ta opp saken, samt at de lytter til elevenes emosjonelle behov i klasseromsmiljøet. Dette betyr at 22. juli både er sensitivt og kontroversielt, og sammen med å være «uferdig» i den offentlige mening, skaper dette en sammensatt situasjon som det er vanskelig å gripe tak i for læreren. Dermed kan vi forstå hvorfor lærerne per i dag i så liten grad er aktive med å utarbeide egne opplegg rundt 22. juli.

Andre påvirkningsfaktorer

Men det er ikke bare 22. juli i seg selv som påvirker lærernes praksis. Elevenes egen interesse blir alltid tatt til etterretning når lærerne begrunner sin bruk av 22. juli. Når elevene har spørsmål eller viser generell interesse blir dette fulgt opp, og har i så måte styrt mye av bruken. Men det kan også tyde på at også elevene oppfatter 22. juli som kontroversielt eller sensitivt, noe som igjen preger elevenes «bruk». Sett bort ifra at 22. juli er «tippende» og sensitivt, påvirker også rammefaktorer som tidsressurser og fagets kompetansemål lærernes bruk. Til en viss grad har deres personlige oppfatning av 22. juli spilt sammen med deres faglige oppfatning av 22. juli sin plass i undervisningen, men det er ikke noe direkte samsvar med den faktiske bruken. For å oppsummere blir de til ulik grad påvirket av forskjellige aspekter vedrørende bruk av 22. juli. Alt fra 22. juli som sak i samfunnet, elevene, fagets innhold, rammefaktorer og personlige oppfatninger kommer til syne som begrunnelser for praksis. At lærernes egen persepsjon og selektive vurdering som mennesker og fagpersoner er forskjellig, støtter opp om disse funnene. Den didaktiske situasjonen som i utgangspunktet er sammensatt, viser seg å bli ytterligere kompleks ved innføring av 22. juli, til forskjell fra en hvilken som helst annen sak. Grunnen til dette er først og fremst at 22. juli i skolen og

samfunnet er en hybrid mellom en uferdig og sensitiv sak med potensielt svært kontroversielle elementer.

Litteraturliste

- AdvisoryGroupOnCitizenship. (1998). Guidance on the teaching of controversial issues
QualificationsAndCurriculumAuthority (Ed.) *Education for Citizenship and the
Teaching of Democracy in Schools: Final report* Retrieved from
<http://www.teachingcitizenship.org.uk/downloads/crickreport1998.pdf>
- Andersen, K., & Tybring-Gjedde, C. (2010). Drøm fra Disneyland. *Aftenposten*. Retrieved
from <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article3783373.ece>
- Boudon, R. (2001). A Seminal and Difficult Notion: 'Axiological Rationality'. In R. Boudon
(Ed.), *The origin of values: sociology and philosophy of beliefs*. New Brunswick, N.J.:
Transaction Publ.
- Burack, J. (2003). The Student, the World, and the Global Education Ideology. In J. Leming,
L. Ellington & K. Porter-Magee (Eds.), *Where Did Social Studies Go Wrong?* (pp. 40-
70). Retrieved from http://208.106.213.194/detail/news.cfm?news_id=317&id=
- Byford, J., Lennon, S., & Russell, W. B. (2009). Teaching Controversial Issues in the Social
Studies: A Research Study of High School Teachers. *The Clearing House: A Journal
of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(4), 165-170. Retrieved from
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/TCHS.82.4.165-170>
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnsfag? In K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Eds.),
Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i dannelsperspektiv. Bergen:
Fagbokforlaget.
- Dearden, R. F. (1981). Controversial Issues and the Curriculum. *Journal of Curriculum
Studies*, 13(1), 37-44. Retrieved from
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027810130105>
- Fekete, L. (2011). The Muslim conspiracy theory and the Oslo massacre. *Race & Class*,
53(3), 30-47. Retrieved from <http://rac.sagepub.com/content/53/3/30.abstract>
- Finn, C. E. J. (2003^a). Foreword. In J. Leming, L. Ellington & K. Porter-Magee (Eds.), *Where
Did Social Studies Go Wrong?* Retrieved from
<http://208.106.213.194/doc/ContrariansFull.pdf>
- Finn, C. E. J. (2003^b). Introduction. *Terrorists, Despots, and Democracy: What our children
need to know*. Retrieved from
[http://www.edexcellencemedia.net/publications/2003/200308_terroristsdespotsdemocr
acy/Democracy.pdf](http://www.edexcellencemedia.net/publications/2003/200308_terroristsdespotsdemocracy/Democracy.pdf)

- Gardner, P. (1984). Another Look at Controversial Issues and the Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 16(4), 379-385. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027840160404>
- Gumbel, A. (2011). Seeds of terror in Norway. *Los Angeles Times* Retrieved from <http://articles.latimes.com/2011/jul/28/opinion/la-oe-gumbel-breivik-mcveigh-20110728>
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom: the democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Hess, D., & Stoddard, J. (2007). 9/11 and Terrorism: "The Ultimate Teachable Moment" in Textbooks and Supplemental Curricula. *Social Education*, 71(5), 231-236. Retrieved from <http://www.civicyouth.org/wp-content/uploads/2011/09/Social-Education-article.pdf>
- Hess, D., Stoddard, J., & Murto, S. (2008). Examining the treatment of 9/11 and terrorism in high school textbooks. In J. S. Bixby & J. L. Pace (Eds.), *Educating democratic citizens in troubled times: qualitative studies of current efforts* (pp. 192-222). Albany, N.Y.: SUNY.
- Howard, M. (2002). What's in a Name? How to Fight Terrorism. *Foreign Affairs*, 81(1), 8-13. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20032999>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forl.
- Kalleberg, R. (1996). Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. In H. Holter & R. Kalleberg (Eds.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (pp. 26). Oslo: Universitetsforl.
- Kay, J. (2011). On Anders Breivik and The Turner Diaries: How a 2011 Norwegian massacre echoes a 1978 American novel. Retrieved from <http://amongthetruthers.com/2011/07/on-anders-breivik-and-the-turner-diaries-how-a-2011-norwegian-massacre-echoes-a-1978-american-novel/>
- Kohn, A. (2001). Teaching about Sept. 11. *Rethinking Schools - a special report. War, terrorism and our classrooms. Teaching in the Aftermath of the September 11th Tragedy*, s 5. Retrieved from http://www.rethinkingschools.org/special_reports/sept11/index.shtml
- Kunnskapsdepartementet. (2006^a). *Læreplan i samfunnsfag* Retrieved from <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=167061>.

- Kunnskapsdepartementet. (2006^b). *Læreplan i politikk, individ og samfunn - programfag i studiespesialiserende utdanningsprogram* Retrieved from <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=23517>.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Trans.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leahey, C. R. (2005). Delimiting Democratic Debate: The Fordham Institute's Attack on Democratic Values. *The Social Studies*, 96(5), 206-213. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/TSSS.96.5.206-213>
- Lipscomb, G. B. (2002). Dealing with Crisis: Teachable Moments in the Social Studies Classroom. *The Social Studies*, 93(5), 237-238. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/00377990209600172>
- McLaughlin, T. (2003). Teaching Controversial Issues in Citizenship Education. In J. Annette, A. Lockyer & B. Crick (Eds.), *Education for democratic citizenship: issues of theory and practice* (pp. 178). Aldershot: Ashgate.
- Miles, S. (2006). Citizenship Education: An examination of the Relationship between the Crick Report and Policy Implementation in the UK. In A. Ross (Ed.), *Citizenship Education: Europe and the World* (pp. 713-720). London: CiCe. Retrieved from <http://learning.londonmet.ac.uk/cice/docs/2006-713.pdf>
- Misco, T. (2011). 'Most learn almost nothing': building democratic citizenship by engaging controversial history through inquiry in post-communist Europe. *Education, Citizenship and Social Justice*, 6(1), 87-104. Retrieved from <http://esj.sagepub.com/content/6/1/87.short?rss=1&ssource=mfr&patientinform-links=yes&legid=spesj;6/1/87>
- NTB. (2009). - Snik-islamisering av Norge. *NRK Nyheter*. Retrieved from <http://www.nrk.no/nyheter/1.6492049>
- Patton, L. D. (2008). Learning through crisis: The educator's role. *About Campus*, 12(6), 10-16. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/abc.233/pdf>
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Ross, E. W. (2006). *The social studies curriculum: purposes, problems, and possibilities*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.

- Ross, E. W., & Marker, P. M. (2005). Social Studies: Wrong, Right, or Left? A Critical Response to the Fordham Institute's Where Did Social Studies Go Wrong? *The Social Studies*, 96(4), 139-142. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3200/TSSS.96.4.139-142>
- Rowling, L. (1996). A Comprehensive Approach to Handling Sensitive Issues in Schools, with Special Reference to Loss and Grief. *Pastoral Care in Education*, 14(1), 17-21. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/02643949609470950>
- Rubin, H. J., & Rubin, I. (1995). *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Skjervheim, H. (1996). Deltakar og tilskodar. *Deltakar og tilskodar og andre essays* (pp. 71-88). Oslo: Aschehoug.
- StatistiskSentralbyrå. (2009). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre fra land der islam er hovedreligion, etter landbakgrunn. Retrieved from <http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/200903/03/tab-2009-06-15-02.html>
- Strømmen, Ø. (2012). Anders Behring Breivik *Store Norske Leksikon* Retrieved from http://snl.no/Anders_Behring_Breivik
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Waltzer, K., & Heilman, E. (2005). When Going Right Is Going Wrong: Education for Critical Democratic Patriotism. *The Social Studies*, 96(4), 156-162. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3200/TSSS.96.4.156-162>
- Zembylas, M., & Boler, M. (2002). On the Spirit of Patriotism: Challenges of a "Pedagogy of Discomfort". Retrieved from Teachers College Record website: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=11007>
- Østerud, S. (1998). Relevansen av begrepene 'validitet' og 'reliabilitet' i kvalitativ forskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3(kopi mottatt i DIDMET4000 vår 2011).
- Østerud, S. (2004). *Utdanning for informasjonssamfunnet*. Oslo: Universitetsforlaget

Vedlegg

7.1.1 Intervjuguide

- 1) Navn, skole, fag
- 2) Berørte (ofre, etterlatte eller pårørende) i klassen eller på skolen?
- 3) Har du brukt 22. juli i undervisningen?

Når?

Hvordan?

Hvorfor? Eventuelt hvorfor ikke?

- 4) Erfaringer?
- 5) Ble det gitt spesifikke instruksjoner fra ledelsen ang bruk av 22. juli i undervisningen?

- 6) Hvordan ser du for deg at 22. juli blir fremstilt i fremtidige lærebøker?
- 7) Ser du for deg å bruke 22. juli neste termin?

Når?

Hvordan?

Hvorfor? Eventuelt hvorfor ikke?

7.1.2 Informasjonsskriv

Sendt via e-post januar 2012

E-post sendes: rektor ved den aktuelle skolen

Med kopi til: assisterende rektor

Tittel: Angående intervju til masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Mitt navn er Ida Knapstad og påbegynner nå min masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, med veileder Dag Fjeldstad.

Tema for masteroppgaven er 22.7.2011. Bakgrunnen for dette er at det var hendelser som på mange måter preget det norske samfunnet sterkt. Dens dyptgripende og omfattende karakter vil dermed få implikasjoner for fremtidig undervisning i samfunnsfagene. Jeg anser det som både viktig og interessant å fokusere på denne hendelsen i henhold til samfunnsfagundervisningen i videregående skole.

Da disse hendelsene var så alvorlige er det er nærliggende å tro at læreren på et tidspunkt allerede har tatt stilling til hvorvidt undervisningen skal knyttes til 22.7, hvordan og til

hvilken grad. I tillegg vil læreren måtte forholde seg til tema i fremtidig undervisning. Sådan er 22.7 på mange måter fagdidaktisk relevant. Hensikten med studien er i all hovedsak å finne ut hvordan lærere (eventuelt) implementerer 22.7 i sin undervisning, samt begrunnelsene de gir for sin praksis.

Foreløpig problemstilling er “Hvordan blir 22.7 knyttet til samfunnsfagundervisningen?”. Med denne problemstillingen søkes det å favne om ulike aspekter ved bruk av 22.7. For det første hvorvidt det blir brukt overhodet, i hvilken sammenheng, og i hvilken utstrekning. Det skal understrekes at det er vel så interessant å fange opp meningsinnholdet hos de som eventuelt velger å ikke ta opp hendelsen i undervisningen. Fra min side er det dermed ikke primært en normativ, vurderende problemstilling som forsøker å kartlegge hvordan en bør bruke 22.7. Utgangspunktet er en beskrivende problemstilling som søker å fange opp meningsinnholdet rundt refleksjonene lærerne gjør seg om bruk av hendelsen.

Med dette søker jeg herved om tillatelse til å ta kontakt med og intervju en eller flere av deres lærere i samfunnsfag og/eller programfagene politikk og menneskerettigheter, sosialkunnskap og sosiologi og sosialantropologi. Intervjuene vil være semi-strukturerte, med tema og spørsmål bestemt på forhånd, men med en åpen karakter og mulighet for utdypning ved prober (se vedlagt intervjuguide). Beregnet tid er på rundt 30 minutter.

Det skal understrekes at både skole og lærere vil bli anonymisert i oppgaven og alle personopplysninger behandles konfidensielt.

Jeg hadde satt stor pris på deres hjelp.

Ta gjerne kontakt for spørsmål. På forhånd takk for svar.

Mvh Ida Knapstad

Tlf [REDACTED]